

# En stemme – to språk

*En studie av tospråklighet, språkdominans og  
kodeveksling hos et tre år gammelt barn*

Terje Lien



Masteroppgave i spansk språk

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk

Det humanistiske fakultet

Veileder: Birte Stengaard

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2013



# **En stemme – to språk**

En studie av tospråklighet, språkdominans og kodeveksling hos et tre år gammelt barn.



© Terje Lien

2013

En stemme – to språk

Terje Lien

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Denne masteroppgaven er en sosiolingvistisk undersøkelse av språkdominans, språkvalg og kodeveksling mellom norsk og spansk hos ei tospråklig jente fra hun er 2;10 år til hun blir 4;0 år gammel. Ved hjelp av opptak av samtaler gjennom hele denne perioden viser jeg at hun først er dominant i norsk, men at dette senere skifter til spansk. Til slutt i perioden tar norsk igjen rollen som det dominerende språket.

Jeg viser også at barnets veksling mellom spansk og norsk ikke nødvendigvis er et resultat av manglende språkkompetanse, men at den også kan begrunnes i barnets ønske om å oppnå kommunikative effekter. Vekslingen har altså en funksjon i samtalen. Slike funksjoner kan eksempelvis være å sitere noe på det språket det ble sagt på, presisere hvem man snakker til der hvor det er flere til stede, valg av språk motivert ut fra samtalepartnerens språk eller for å markere en interjeksjon. Jeg viser også at det av de to språkene som er dominant i en del tilfeller styrer retningen på kodevekslingen.

Oppgaven søker å belyse betydningen av det språklige miljøet som barnet til en hver tid er en deltaker i, og vektlegger dette som forklaringsmodell for kodeveksling, språkvalg og dominans. Miljøets betydning drøftes blant annet med bakgrunn i at barnet har to kortere opphold i Argentina i undersøkelsesperioden samtidig som barnet til daglig vokser opp i en tospråklig kontekst i Norge.





# Forord

Uten ustoppelige bidrag med tospråklig materiale fra min eldste datter, hadde denne masteroppgaven aldri sett dagens lys. Derfor en stor takk til henne. Resten av familien fortjener også en stor takk både for å ha bidratt i undersøkelsen og for å ha holdt ut med at jeg har brukt av vår felles fritid til å lese, analysere og skrive.

Takk også til alle andre som har stilt opp for at jeg skulle få materiale til å gjennomføre denne oppgaven.

Professor Birte Stengaard har vært en tålmodig veileder som har kommet med gode råd og tips. Det har løftet kvaliteten på denne oppgaven og vært til stor hjelp for meg.



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>3</b>
1.1	Presentasjon av temaet .....	3
1.2	Oppgavens oppbygging.....	5
1.3	Tidligere forskning .....	5
<b>2</b>	<b>Barns språktilegnelse.....</b>	<b>10</b>
2.1	Tospråklig tilegnelse.....	14
<b>3</b>	<b>Hva vil det si å være tospråklig? .....</b>	<b>17</b>
3.1	Motiver og strategier for å bli tospråklig .....	20
3.2	Holdninger til tospråklighet.....	22
3.3	Tospråklighet som fenomen i verden.....	24
<b>4</b>	<b>Hva er kodeveksling?.....</b>	<b>25</b>
4.1	Holdninger til kodeveksling .....	30
4.2	Motiver for å kodeveksle .....	31
<b>5</b>	<b>Typologisk sammenlikning av norsk og spansk.....</b>	<b>35</b>
5.1	Spansk i Norge og norsk i Argentina .....	36
<b>6</b>	<b>Metode .....</b>	<b>38</b>
6.1	Etiske vurderinger .....	41
6.2	Transkripsjon .....	41
<b>7</b>	<b>Funn og tolkninger .....</b>	<b>43</b>
7.1	Undersøkelsens mål og retning.....	43
7.2	Om informanten og hennes familie .....	44
7.3	Første periode i Norge .....	46
7.3.1	Diskursstrategier .....	50
7.3.2	Konklusjon første periode i Norge .....	56
7.4	Første periode i Argentina .....	57
7.4.1	Konklusjon første periode i Argentina.....	73
7.5	Andre periode i Norge.....	74
7.5.1	Konklusjon andre periode i Norge .....	90
7.6	Andre periode i Argentina.....	91
7.6.1	Konklusjon andre periode Argentina.....	98
<b>8</b>	<b>Oppsummerende diskusjon .....</b>	<b>99</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>103</b>
	<b>Vedlegg 1: Samtykkeskjema norsk .....</b>	<b>105</b>
	<b>Vedlegg 2: Samtykkeskjema spansk.....</b>	<b>107</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av temaet

I denne oppgaven møter vi Irene som er i ferd med å lære seg norsk og spansk. Gjennom opptak av samtaler hun deltar i, vil jeg vise eksempler på og analysere hvordan hun bruker hvert enkelt språk, og hvordan hun veksler mellom dem. Irene var 2;10 år da opptakene startet og 4;0 år da de ble avsluttet. Denne masteroppgaven handler dermed om tospråklighet i tidlig alder og resultatene av denne. Irene har lært både norsk og spansk fra fødselen av, slik at vi har å gjøre med simultan tospråklighet. Dette i motsetning til suksessiv tospråklighet som er læring av et nytt språk etter at førstespråket er etablert.

Målet med denne oppgaven er å belyse noen utvalgte spørsmål knyttet til simultan tospråklighet hos barn. Særlig ønsker jeg å finne svar på følgende:

- Hva kan motivere barns språkvalg i samtaler hvor to språk inngår (kodeveksling)?
- Hvilken betydning har endring i fysisk og lingvistisk miljø på barnets språkbruk?

Mye av den akademiske litteraturen som tar for seg kodeveksling og hva som forårsaker den, omhandler voksne personer. Tilfanget av forskningsresultater fra undersøkelser om tospråklig utvikling hos yngre barn synes å være mindre (Hoff, m.fl. 2012: 2-4). Temaet er således valgt ut fra at det generelt ikke finnes så mye forskning på dette feltet, særlig med tanke på kodeveksling som involverer norsk og spansk hos småbarn.

Noe av det som er spesielt ved å studere tospråklighet hos barn opp til fem, seks års alder sammenliknet med voksnes tospråklighet, er at barnas språk ikke er ferdig utviklet. Barna er i en pågående prosess hvor de ikke bare lærer seg nye ord, men de tilegner seg også pragmatiske regler for hvordan språket kan brukes. Når det kan være lurt å si hva for å oppnå en spesiell kommunikativ effekt, er ting som tar tid å lære. Derfor er det heller ikke en selvsagt ting at resultater fra tospråklighetsforskning knyttet til voksne, automatisk kan overføres til barn. Valgene barn gjør, kan også være knyttet til det stadiet i språklæringsprosessen som barnet befinner seg i.

Helt fritt for forskning innen tidlig tospråklighet er det naturligvis ikke. Kanskje særlig i de siste årene har tilfanget økt. Et eksempel er Lanvers (2001) som har studert tospråklighet hos to tysk-engelskspråklige søsken innenfor aldersspennet fra 1;6 til 2;11. Hun konkluderer med at alt fra før det tospråklige barnet fyller to år kan det i noen grad veksle mellom språkene på en pragmatisk motivert måte. Hun mener at fra rundt toårsdagen kan

mange av barnets vekslinger mellom språkene det er i ferd med å tilegne seg, tilskrives et ønske om å snakke det samme språket som samtalepartneren gjør.

Innvendingen mot Lanvers studie, og mange andres, er at de er såkalte casestudier eller kvalitative studier hvor man har undersøkt språkbruken til ett eller et fåtall barn. Slike undersøkelser er ofte interessante, men har sin svakhet i at overføringsverdien til mer generelle teorier og andre undersøkelser kan være liten. Imidlertid vil også slike casestudier, når de blir mange nok, bidra til å danne et helhetlig bilde som kan øke forståelsen av tidlig tospråklighet (Lanza, 1997: 82).

Også denne masteroppgaven er en slik casestudie. Det er en kvalitativ studie fordi den analyserer enkeltytringer fra ett barn og prøver å forklare disse. Oppgaven har dog kvantitative aspekter i og med at jeg også gjør kvantitative analyser av språkbruken. Resultatene som kommer ut av dette prosjektet er ikke nødvendigvis sammenliknbare med andre forskningsresultater. Det er fordi resultatene i denne masteroppgaven har sin opprinnelse i ett barns konkrete språksituasjon. Dette barnet har sitt språklige miljø, sitt fysiske oppvekstmiljø og sin språklige input som i siste instans er helt unik for henne.

Innfallsvinkelen er sosiolingvistisk. «*In what way, then, can "sociolinguistics" be considered as something apart from "linguistics?"*», spør William Labov (1991: 183) retorisk. Med spørsmålet viser han til at det som ofte har blitt kalt sosiolingvistikk, er forskning som ser på talespråket i bruk innenfor en avgrenset gruppe med mennesker, med mål om å utvikle en lingvistisk teori som kan gjøre rede for denne språkbruken. Men, sier Labov, språk er sosial handling, det blir nettopp brukt i en sosial sammenheng for å formidle behov, ideer og følelser.

Således er denne oppgaven også sosiolingvistisk, målet er å studere språket i bruk, hvor språket er et verktøy i mellommenneskelig kommunikasjon. Det viktigste elementet i denne kommunikasjonen er samtalen, eller diskursen forstått som ytringer i kontekst.

Den teoretiske bakgrunnen for å drøfte analysematerialet er blant annet hentet fra John Gumperz' (1982) som i boka *Discourse strategies* skiller mellom situasjonell og konversasjonell kodeveksling. Elizabeth Lanzas (1997) *Language Mixing in Infant Bilingualism – A sociolinguistic Perspective* har vært viktig særlig for å belyse foreldrenes strategier i samtaler med sine barn. Jennifer Petersens (1988) artikkel om ord-intern kodeveksling har vært viktig i forhold til å drøfte spørsmål om dominansforhold mellom språkene som barnet tilegner seg. Muriel Saville-Troike drøftet i en artikkel fra 1988 barns «stille periode» noe som har gitt viktige innspill i forhold til at barnet i denne undersøkelsen også var gjennom to stille perioder i undersøkelsesperioden. I tillegg gjør jeg i oppgaven rede

for annen sentral forskning på tidlig tospråklighet som er gjort, og disse resultatene har også vært av betydning for gjennomføringen av denne masteroppgaven.

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

En egen kvalitativ undersøkelse er det bærende elementet i denne masteroppgaven. Tolkning av funnene gjøres i hovedsak i lys av teorien jeg nå har presentert i kapittel 1.1, men ettersom forskingsområdet inneholder ulike tilnærminger, definisjoner og resultater, har jeg sett det som nødvendig å bruke noe plass på å redegjøre både for det historiske grunnlaget for dagens forskning samt noe om de ulike innfallsvinkler dette forskingsområdet kan ha. Min undersøkelse tar utgangspunkt i kodeveksling. Ettersom denne kodevekslingen foregår hos et barn som ikke har et ferdig utviklet språk, har det også vært nødvendig å presentere noe teori knyttet til både enspråklig og tospråklig språktilegnelse.

Med bakgrunn i det ovenfor nevnte vil derfor kapittel en ta for seg tidligere forskning innen tidlig tospråklighet og kodeveksling. Kapittel to tar for seg språktilegnelse både for enspråklige og tospråklige, mens kapittel tre går nærmere inn på hva som skal til for å kunne kalle seg tospråklig og ulike måter å bli tospråklig på. Kapittel fire drøfter spørsmålet om hva som ligger innenfor og utenfor begrepet kodeveksling. Denne undersøkelsen tar for seg norsk-spansk kodeveksling og derfor ser jeg i kapittel fem nærmere på de to språkene, blant annet med tanke på likheter og forskjeller, utbredelse og hva slags status de måtte ha. I kapittel seks redegjør jeg for metoden jeg har brukt i undersøkelsen som danner grunnlaget for masteroppgaven. I kapittel sju går jeg gjennom de funnene jeg har gjort. Jeg har delt undersøkelsen i fire deler som samsvarer med hvor informanten har befunnet seg når språkmaterialet har vært innhentet. Den er kronologisk lagt opp slik at undersøkelsen starter med del en i Norge, forsetter med en reise til Argentina som utgjør del to, tredje del er fra andre periode i Norge og undersøkelsen avsluttes med en tur nummer to til Argentina. Kapittel åtte er konklusjonen på undersøkelsen og er ment som en oppsummerende gjennomgang av de viktigste funnene og tolkningen av disse basert på det teoretiske grunnlaget presentert i oppgavens første kapitler.

## **1.3 Tidligere forskning**

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for de viktigste forskingsprosjektene innenfor temaet tidlig tospråklighet og kodeveksling. Opp gjennom årene har det kommet stadig nytt tilfang

av forskningsresultater, men likevel er det noen prosjekter som veldig mange forskere refererer til. Det finnes med andre ord noen etablerte klassikere innenfor forskingsfeltet.

Den kanskje mest omtalte og mest omfattende kvalitative undersøkelsen som er gjort, er laget av den tyske lingvisten Werner F. Leopold som studerte språket til datteren Hildegard. Dette studiet resulterte i fire bøker om datterens tospråklighet. Hildegard ble født i USA i 1930. Hennes far Leopold var riktignok født i London, men hadde tysk bakgrunn og han snakket konsekvent tysk til Hildegard. Hennes mor snakket engelsk, med unntak av enkelte tyske ord som Hildegard hadde lært. Foreldrene snakket hvert sitt språk seg imellom. Tjenere og andre som kom på besøk, snakket i hovedsak engelsk. Det engelskspråklige miljøet var således dominerende. Hildegard var ved to anledninger på besøk i Tyskland. Den første i aldersperioden fra 0;11 til 1;2, den andre i aldersperioden fra 4;11 til 5;6. I Tyskland var det språklige miljøet rent tysk. Under den første oppholdet i Tyskland var ordproduksjonen ikke så stor, men ordforståelsen betraktelig større. Da Hildegard vendte tilbake til USA hadde hun glemt alt det engelskspråklige hun kunne, og prosessen med å gjennlære engelsk tok flere måneder. (Leopold, 1970a: 29)

Det tok 13 dager etter hjemkomst til USA før Hildegard igjen begynte å forstå enkle engelske beskjeder. Det tok et par måneder før engelsk ble det foretrukne språket (Leopold, 1970b: 176). Leopold mente miljøskiftet førte til en midlertidig forsinkelse i ordtilegnelsen, og han viste også at Hildegard i den første tiden etter hjemkomst fra Tyskland ikke klarte å kople spesifikke språk til spesifikke personer. Han mente det var et typisk trekk ved denne tidlige tospråkligheten at Hildegard kunne bruke engelske eller tyske ord helt uavhengig av hvem hun snakket med. Leopold mente det var først ved 1;9 års alder at Hildegard så smått begynte å knytte tysk til far og engelsk til mor selv om det heller ikke da var et karakteristisk trekk ved språkbruken (Leopold, 1970b: 175).

Leopold mente at Hildegard under de to første leveårene har ett hybrid system som besto av elementer fra både engelsk og tysk. Passivt oppfattet hun at hun ble møtt med to språk, men denne første tiden var kun å betrakte som et forberedende stadium til senere aktiv tospråklighet (Leopold, 1970b: 179).

Han mener også at Hildegard brukte ord og lagde ytringer under disse to årene uavhengig av hvilket språk ordene hørte hjemme i. Riktignok påvirket det språklige miljøet valget av ord, men det avgjorde det ikke (Leopold, 1970b: 186).

Under Hildegards andre reise til Tyskland i 1935 var foreldrene vekke fra henne i en fire ukers periode. Hildegard var således overlatt til et rent tyskspråklig miljø. Da foreldrene igjen møtte Hildegard, hadde hun på nytt mistet evnen til å snakke engelsk. Hun forsto hva



som ble sagt, men klarte ikke selv å uttrykke seg på engelsk (Leopold, 1970c: 92). Det tok riktignok ikke lang tid etter hjemkomst til USA før engelsk igjen ble det dominerende språket (Leopold, 1970c: 125). Det er først ved dette tidspunktet, altså ved fem års alder at Leopold mente at Hildegard hadde det han kalte «en aktiv form for tospråklighet» (Leopold, 1970c:viii). Han mente dog at Hildegard var klar over at hun snakket to språk ved 2;8 års alder (Leopold, 1970c: 33).

En annen mye omtalt studie er Volterra og Taeschners undersøkelse fra 1978 som også bygger videre på Leopolds store studie. Volterra og Taeschners undersøkelse er i tillegg til data fra Leopold, basert på språkbruken til Taeschners to døtre som tilegnet seg italiensk og tysk fra fødselen av. Begge barna skal ha blitt tilnærmet likt eksponert for begge språk, men ettersom de bodde i Roma, så var italiensk storsamfunnets språk. Det ene barnet ble observert fra det var 1;5 år til 3;6 og det andre i aldersspennet fra 1;2 til 2;6. I denne familien skal far konsekvent ha snakket italiensk, og mor kun tysk til barna. Hvilket språk foreldrene snakket seg imellom er ukjent. Hypotesen i denne studien er at barn går gjennom tre stadier på veien mot å bli tospråklig. I det første stadiet har barnet ett leksikalsk system som inneholder ord fra begge språk. Deretter følger stadium to hvor barnet har to ulike leksikon, men fortsatt kun har ett syntaktisk system som gjelder for begge språk. Til slutt kommer stadium tre der barnet har to språk bestående av to syntaktiske og to leksikalske systemer. På dette stadiet kan barnet snakke to språk, men hvert språk knyttes eksklusivt til den personen som snakker det. Volterra og Taeschner mener det er først på dette tredje stadiet at man kan si at et barn virkelig er tospråklig (Volterra og Taeschner, 1978:311-312).

Lanza (1997:27-32) mener deres studie vektlegger i stor grad lingvistisk utvikling og i mindre grad legger vekt på sosiale og psykologiske momenter.

Vihmans undersøkelse fra 1985 har også fått mye oppmerksomhet. Hun studerte sin sønns tospråklighet først i aldersspennet 1;1 til 2;0 år. Gutten tilegnet seg engelsk og estisk i denne perioden. Vihman gjorde opptak også i en fireårs periode etter to års alder. Hun mener sønnen den første tiden lærte seg ord fra begge språk, men at han da ikke var opptatt av hvilket språk disse ordene hørte hjemme i, hvem som snakket dem eller konteksten de ble brukt i. Hun mener det beste beviset for dette er at da sønnen begynte kombinere ord, brukte han ord fra begge språk selv i enspråklig engelsk kontekst. Ved to års alder økte de lingvistiske og pragmatiske kunnskapene og gutten ble mer oppmerksom på sin tospråklighet. Da ble han også oppmerksom på hvilket språk det var forventet at han skal snakke. Dermed synker også tilfellene med blanding av de to språkene i samme ytring, og gutten brukte det språket som samtalepartneren benyttet. Ved fem års alder brukte han ikke estiske ord i

engelskspråklig kontekst, men han brukte det hjemme hos seg selv. Hjemme, hvor miljøet var tospråklig, utviklet gutten en kodevekslingsstrategi hvor han kunne spille på sin tospråklighet for å hente fram ord fra leksikonet på det ene språket som er vanskelig tilgjengelig på det andre. Vihman drar så et skille mellom det hun kaller «språkblanding» (*language mixing*) og «kodeveksling» (*code switching*). Dette skillet er knyttet hun til barnets alder og kognitive utvikling. De yngste barna mangler metalingvistisk kunnskap og deres veksling mellom språk er derfor å betrakte som språkblanding. Den mer bevisste kodevekslingen er forbeholdt eldre barn og voksne som følge av bedre metalingvistisk og pragmatisk forståelse (Vihman 1985: 316-317)

Elizabeth Lanza (1997) har også studert tidlig tospråklighet. Gjennom et sociolingvistisk perspektiv har hun undersøkt simultant tilegnelse av norsk og engelsk hos to to år gamle barn i Norge. Barna vokste opp med norske fedre og amerikanske mødre, og familien har utgjort rammen og det lingvistiske miljøet som tospråkligheten utfoldet seg i. Hun drøfter særlig temaene språkdominans, betydningen av konteksten som vekslingen mellom språk foregår i og spesielt den konteksten som barnet mottar lingvistisk input i.

Lanzas hovedfunn er at tospråklige barn alt fra to års alder er i stand til å oppfatte hvilken språklig kontekst de befinner seg i, og dermed også kan bruke sine egne språk i tråd med dette. Hun mener tospråklige barn tidlig blir oppmerksom på sin tospråklighet og at det å veksle mellom språk i seg selv ikke kan tolkes som mangel på tospråklig bevissthet. Tidligere forskning har drøftet hvorvidt tospråklige barn lagrer språkene de lærer, i ett eller to separate systemer, og om dette kan gi en forklaringsmodell for barnas veksling mellom disse språkene. Lanza avviser en slik problemstilling basert kun på formelle kriterier, selv om Lanza også erkjenner at barna går gjennom en språksepareringsprosess. Hun vektlegger at barnet lærer seg å skille mellom språkene ut fra de kravene som stilles i de sosiale situasjonene som barnet befinner seg i. Lanza mener barna lærer seg denne differensieringen alt fra tidlig alder av, og at den utvikles som en del av den kommunikative kompetansen. Hun mener også at når barn blander språk, så kan det knyttes til den språklige inputen som barnet får, men hun mener også at det ikke er rett å plassere all språkblanding i samme bås. Hun mener det er nødvendig å skille mellom ulike typer blanding av språk, eksempelvis blanding som resultat av språklig dominans i motsetning til blanding som resultat av påvirkning fra konteksten som samtalen foregår i (Lanza, 1997: 318-319).

Lanza bruker begrepet språkblanding (*language mixing*) som en generell term for alle typer lingvistisk samspill mellom to eller flere språk. Kodeveksling (*code-switching*) anser hun som en type språkblanding (Lanza, 1997: 318-323).

Rontu (2005) studerte språkdominans og kodeveksling i tidlig tospråklig alder hos to finsk-finsk-svenske barn i en tidsperiode på to år fra barna var to til fire år. Barna vokste hovedsakelig opp i Åbo i Finland hvor majoritetsspråket er finsk. Rontus undersøkelse tar for seg tospråklighet på familienivå hvor en forelder snakker finsk med barnet og den andre svensk. Hun undersøkte hvordan språkdominansen gir seg uttrykk i barnets kodevekslingsstrategier. Teorirammen er sosiolingvistisk, og Rontu finner at mengden kodeveksling er avhengig av hvem barnet snakker med og hvilket språk som er dominant hos barnet. Barna er svenskdominante og kodevekslingen er omfattende i samtale med den finskspråklige moren men forekommer sjelden i samtale med den svenskspråklige pappaen. Rontu finner at barnas kodeveksling er en kommunikasjonsstrategi helt fra språkproduksjonen tar til og at den utgjør en viktig faktor i samtalen. Hun avviser altså tidligere teorier om tidlig kodeveksling som uttrykk for manglende metalingvistisk kompetanse og som et ledd i tidlig språkseparasjonsprosess. Hun mener disse teoriene har som konsekvens at kodeveksling som bidrag i samtalen da først begynner ved fire års alder. Motivene for å kodeveksle kan ifølge Rontu være: språkvalg i henhold til samtalepartner, kontrast og betoning.

Med tanke på kodeveksling mellom norsk og spansk er utvalget mer begrenset. Camilla Horne Heidum (2009) har laget masteroppgave om kodeveksling hos spansk-norsk tospråklige par i Norge. Den undersøkelsen tar altså for seg voksne personer. Tospråkligheten er suksessiv i den forstand at ingen av disse deltakerne har vokst opp som simultant tospråklige.

Undersøkelser som tar for seg tidlig simultan språktilegnelse av norsk og spansk, har jeg ikke funnet eksempler på.

## 2 Barns språktilegnelse

Det språk materialet som blir analysert i denne masteroppgaven er fra ei jente som er 2;10 år ved undersøkelsens start og 4;0 år ved undersøkelsens slutt. Barn på dette alderstrinnet har ikke et ferdigutviklet språk. Språket til informanten utvikles også i løpet av den perioden som masteroppgaven dekker. Det er derfor hensiktsmessig å redegjøre noe for hvordan barn lærer språk.

Synet på språklæring har endret seg opp gjennom den tiden dette har vært tema for forskning. I 1933 kom boka *Language* skrevet av den amerikanske lingvisten Leonard Bloomfield. Denne boka er blitt en klassiker i språkvitenskapens historie og den tar for seg flere lingvistiske emner, blant annet barns språklæring. Bloomfield forklarte både språkbruk og språklæring som et resultat av stimulus og respons. Tankegangen hører inn under det som har blitt kalt behaviorismen, hvor personers atferd er viktig (Sveen, 2005: 516).

Bloomfield tar utgangspunkt i at en gruppe mennesker snakker samme språk og at de da tilhører et språksamfunn (*speech-community*). Språkets verdi ligger i at man snakker det på samme måte. Den som snakker må selv snakke forståelig og han eller hun må forstå hva andre sier. Det er disse vanene med å snakke og å få respons som barnet lærer seg i løpet av sine første leveår. Dette skjer ved at barnet får stimuli som gjør at det først begynner å bable, deretter begynner det å imitere hva mor eller andre voksenpersoner sier. En voksen kan holde fram en gjenstand og si hva den heter, og etter den voksnes repetisjoner og barnets gjentatte forsøk på å si ordet, vil det til slutt lære seg det. Slik utvikles språket ord for ord, og teorien er basert på at læringen foregår på basis av hva barnet konkret kan se og høre (Bloomfield, 1967: 29-31).

Denne tankegangen var førende i amerikansk lingvistikk til ut på 1950-tallet. Da entret Noam Chomsky scenen med sin kritikk av behaviorismen gjennom sin anmeldelse av B.F. Skinners bok *Verbal Behavior* som kom ut i 1957. Chomsky hevdet at menneskers språkbruk var kreativ og ikke bare kunne forklares ut fra en modell med stimuli og respons. Mennesker kan si ting de ikke har hørt før, og disse ytringene må da være basert på noe annet enn imitering. Et annet viktig moment for Chomsky var at den stimulus som barnet får, ikke er tilstrekkelig for å lære et helt språk. Alle barn lærer seg språket sitt på kort tid selv om det også består av komplekse og abstrakte strukturer. Derfor mener Chomsky at språkevnene er noe medfødt som mennesker har, og at det finnes en egen språkmodul i hjernen. Chomsky hører til en retning med forskere som kalles generativister eller nativister. (Sveen, 2005: 517-519).

Også Chomsky mener at barnet får hjelp til å lære språk fra omgivelsene. I sin omtale av Skinners bok skriver Chomsky (1959: 42) blant annet følgende: «*It seems quite beyond question that children acquire a good deal of their verbal and nonverbal behavior by casual observation and imitation of adults and other children*». Han anerkjenner altså det at barn imiterer for å lære språk, men Chomsky og nativistene godtar ikke at imitasjon er tilstrekkelig for å lære språk, og mener at det også må ligge en medfødt egenskap, en universell grammatikk, bak.

På 1980-tallet fikk vi en ny retning som omtales som kognitiv grammatikk. Noe av det essensielle her er at kognitivistene også anerkjenner at mennesker har en spesiell medfødt evne til språklæring, men kognitivistene mener at denne evnen ikke er representert gjennom en egen separat modul i hjernen. De mener språklæringen foregår ved hjelp av de samme evnene som vi bruker når vi skal lære andre ting (Sveen, 2005: 525).

Michael Tomasello er en lingvist som tar utgangspunkt i de kognitive teoriene, men han legger også vekt på barns evne til sosial læring. Denne retningen kalles ofte for kognitiv-funksjonell lingvistikk eller bruksbasert lingvistikk (Tomasello, 2005: 5). Tomasello mener mennesker har spesielle egenskaper ettersom vi er den eneste arten med et utviklet språk, men han mener at vi ikke er utstyrt med en medfødt universell grammatikk. Tomasello hevder språk er noe barn lærer i en sosial kontekst. Barn i samspill med andre lærer gjennom å imitere og ved at de har en evne til å forstå den andres hensikter (Tomasello, 2005: 12).

Nettopp det å tolke andres hensikter er en viktig brikke i Tomasellos teori om språklæring. Ved 9–12 måneders alder begynner barnet å se der hvor de voksne ser. Dermed oppstår det en triadisk situasjon som består av barnet, den voksne og et objekt eller handling som de begge retter oppmerksomheten mot. Dette utgjør en læringsramme hvor barnet oppfatter den voksnes kommunikative hensikt og således lærer språk gjennom imitering, såkalt kulturell læring. Det er først når denne evnen til å tolke hensikter er på plass, at barn begynner å produsere ord. Dette skjer gjerne ved ett års alder. (Tomasello, 2005: 40–41).

Fortsatt gjenstår det ubesvarte spørsmål om hvordan barn lærer språk. Jeg har nå veldig kort pekt på noen sentrale teorier i språkvitenskapens historie blant annet for å vise uenighetene, men også for å vise at alle disse forskerne er enige om at eksponering for språk er nødvendig og at barns imitering er en del av språklæringsprosessen. Om det finnes en egen medfødt språkmodul eller om det ikke gjør det, tar ikke denne masteroppgaven sikte på å ta stilling til. Med tanke på denne oppgavens målsetting er det derimot viktig å registrere at input/eksponering for språk og de sosiale omgivelsene har betydning for språklæringen.

Selv om man kan mene at barns språklæring er imponerende rask, er det uansett en prosess som går over flere år. Matthew Saxton (2010: 17) skisserer følgende progresjon i barns språklæring:

- 12 måneders alder: Rundt dette tidspunktet kommer de aller første ordene.
- 18 måneders alder: Barnet kan forstå rundt 50 ord og produsere to-ords ytringer.
- 24 måneders alder: Barnet kan produsere multiordsytringer med grunnleggende grammatiske trekk.
- 60 måneders alder: Barnet kan rundt 6.000 ord og det kan produsere og forstå komplekse setninger. På dette tidspunktet kan barnet også begynne å lære å lese og skrive.

Tomasello (2005: 50) påpeker også at det er et skille mellom et lite barns ordforståelse og barnets faktiske produksjon. Ordforståelsen er mye større enn evnen til å produsere ord. Han anslår også at ved rundt to-tre års alder vil barnets vokabular bestå av rundt 50 prosent substantiver, rundt 25 prosent verb og 25 prosent andre ordtyper.

Saxton (2010: 8) understreker at det er individuelle forskjeller mellom barn. Eksempelvis ytrer noen barn sitt første ord før det fyller ett år, andre etter at den første fødselsdagen har passert med god margin. Han peker også på at ordlæringen ikke er lineær. Den starter ganske beskjedent, inntil barnet har lært seg de rundt 50 første ordene. Da øker læringstakten og kan komme opp i cirka to ord per dag. Så, en eller annen gang mellom to og seks år kommer det på nytt en hurtig økning i ordlæringsfrekvensen som kan komme opp i inntil ti ord per dag. Det kan være vanskelig å måle størrelsen på et barns vokabular, men Saxton antyder at et seks år gammelt barn kan ha et ordforråd på rundt 10.000 ord.

Også Saxton legger vekt på noe de fleste kanskje anser som opplagt, nemlig at barn lærer ved imitasjon (eller repetisjon). Han mener likevel at forskere i stor grad har ignorert dette som en viktig faktor i språktilegnelsen, og at det derfor ikke finnes så mye forskningsmateriale på dette området (Saxton 2010: 89).

Undersøkelser tyder på at evnen til å imitere er medfødt. Imitering kan skje i øyeblikket, men den kan også være utsatt, derfor kan den være vanskelig å fastslå. Ettersom det kan være vanskelig å kjenne igjen det som er imitering, så er det også et område det er vanskelig å forske på (Saxton 2010: 91).

Det er ikke bare barnets imitering som har betydning for språklæring. Foreldre til barn som er i ferd med å tilegne seg språk, har også en sterk tendens til å korrigere det barnet sier feil. Foreldrene gjentar det barnet har sagt, men omformulerer det, slik at det blir i tråd med akseptabel språkbruk. Denne formen for omarbeidet repetisjon kommer helt naturlig i en samtale med en toåring. Saxton (2010: 95) mener denne metoden gjør at belastningen på

barnets språkprosessering blir minimal og letter dermed språktilegnelsen. Han mener verdien av denne typen repetisjon er udiskutabel og dokumentert gjennom mange undersøkelser.

Et annet spørsmål som har blitt reist er hvorvidt programmer på TV kan hjelpe barn å lære språk. Svaret på dette synes å være både ja og nei. Undersøkelser antyder at etter to års alder er det mulig å lære noe vokabular ved tv-titting, men det er avhengig av hva du ser på. Programmer som ikke er designet for små barn synes ikke å ha effekt. Ved tre års alder har språktilegnelsen hos barnet skutt fart, barnet er både kognitivt og lingvistisk bedre utrustet enn tidligere, så da er det kanskje mulig at et godt tilrettelagt program kan gi noe positiv effekt på ordlæringen. Men hovedkonklusjonen er ifølge Saxton klar: Passiv observasjon er ikke nok, deltakelse og samspill er nødvendig hvis barnet skal lære syntaks (Saxton 2010: 88).

En annen måte å lette barnets språkprosessering på er gjennom såkalt «*motherese*», som er den voksnes forenkling av språket når han eller hun snakker med barnet. Dette er en teknikk brukt av voksne i mange språkområder, og generelt innebærer «*motherese*» at den voksne snakker saktere, har kortere ytringer, et mer begrenset vokabular og mindre kompleks grammatikk. Flere studier har forsøkt å finne ut om dette faktisk hjelper barnets språkutvikling, men konklusjonen på dette er fortsatt omdiskutert (Messer, 2000: 138).

Når barnet først har lært en del ord, så hjelper også dette til i prosessen med å lære nye ord. Barnet kan altså bygge på tidligere kunnskap for å tilegne seg mer språk (Tomasello, 2005: 72). Et moment som også åpenbart må hjelpe barnets språktilegnelse, er dets egen motivasjon for å kommunisere. I det barnet blir født kan det overhodet ingen ord, men det virker naturlig at en motivasjon for å kunne gi uttrykk for egne behov og ønsker, må være ganske sterk. Så at barnet har en stor oppmerksomhet rettet mot omgivelsene og ganske tidlig gjør forsøk på å kommunisere ut fra egeninteresse, virker sannsynlig.

Etter hvert som barnet lærer ord, begynner det også å lære syntaks. Ved tre, fire års alder har barn lært nok syntaks til at de kan bruke denne til å lære nye ord (Tomasello, 2005: 77). Rundt fire års alder begynner også syntaksen å falle på plass i betydningen av at barn ved denne alderen i større og større grad kan plassere nye verb riktig i en subjekt-, verbal-, objekt-rekkefølge (SVO) når de i eksperimenter først har fått verbene presentert i avvikende rekkefølge (Tomasello, 2005: 128-131).

## 2.1 Tospråklig tilegnelse

Progresjonen i språktilegnelse som jeg nå har gjort rede for, er i hovedsak knyttet til språkutvikling hos enspråklige. Det er ikke unaturlig å tenke seg at barn som simultant lærer to språk, ikke lærer disse på samme måte som enspråklige, eller at det kan oppstå problemer knyttet til språktilegnelsen. Det har også vært knyttet negative holdninger og oppfatninger som ikke finner dekning i moderne forskning, til det å lære to språk. En slik myte er at tospråklighet vil forsinke språktilegnelsen hos barn (Grosjean, 2010: 179).

Ser vi nærmere på den forskingen som er gjort på simultant tospråklige barn, indikerer den at det ikke er så stor forskjell i språktilegnelse mellom enspråklige og tospråklige barn. Undersøkelsen har vist at barn helt i begynnelsen av språklæringen kan ha noen problemer med å skille de to språkenes lydsystemer fra hverandre og det er funnet eksempler på overekstensjon av ords betydning, men begge disse problemområdene er noe barna tar kontroll over etter kort tid. Det virker også som om tospråklige barn følger den samme rekkefølgen i tilegnelse av morfologi og syntaks som enspråklige. Oppsummert kan det virke som om prosessen med språktilegnelsen er akkurat den samme både i grunnleggende trekk og i utviklingsfaser hos tospråklige som hos enspråklige (McLaughlin, 1984: 89-93).

Det finnes dog innvendinger mot studiene gjort av språktilegnelsen hos små barn. McLaughlin (1984: 99) peker på at mange av studiene som er gjort, er utført av lingvister som har forsket på sine egne barn. McLaughlin mener det kan reises spørsmål om hvor mye man kan stole på metodene som er benyttet, og at hovedproblemet med metodebruken er knyttet til objektivitet. Hvordan kan man for eksempel vite at det som er samlet inn av data er representativt og ikke bare er en oppsamling av data som sammenfaller med forskerens forutinntatthet, spør McLaughlin.

Men hovedpoenget om at det ikke er særlig skille mellom språktilegnelsen hos enspråklige og tospråklige får også støtte hos Grosjean (2010: 179) som peker på at både enspråklige og tospråklige når de samme utviklingstrinnene innenfor de aldersspenn man anser som normalt. Det er også viktig å huske på at det er en viss variasjon fra barn til barn hvor raskt man lærer språk.

Et spørsmål som har opptatt språkforskere i lang tid, er hvordan simultant tospråklige mentalt lagrer språkene de tilegner seg. Man kan tenke seg at de fra starten av enten lagrer begge språkene i ett system, eller at barna alt fra starten på et eller annet vis klarer å skille språkene fra hverandre og lagrer dem i separate systemer. Forskerne som mener barna lagrer



språkene i ett system, ser for seg at barna til å begynne med ikke forstår at de er i ferd med å tilegne seg to eller flere språk. Det er først etter en stund at barna oppdager dette, og at de først da begynner med en form for språksepareringsprosess. Denne tankegangen fører igjen til et definisjonsskille. Når barn snakker i perioden før språksepareringen har funnet sted, vil bruken av flere språk kunne kalles språkblanding (*language mixing*). Det er i tråd med denne tankegangen først etter at barnet er klar over at det snakker to eller flere språk at man kan snakke om kodeveksling (*code switching*) (Rontu, 2005: 41, McLaughlin, 1984: 97-99, Lanza 1997: 3).

Det er dog noe uklart hvor gamle barna er idet de oppdager at de snakker mer enn ett språk. Noe av uklarheten bunner i at forskerne legger ulike kriterier til grunn for hva de mener med bevissthet rundt tospråkligheten. Tidligere forskning antyder alt fra 1;6 år til 3;6 år (McLaughlin 1984: 98).

Grosjean (2010: 182) mener at forskerne som støtter hypotesen om to ulike språk allerede fra starten av, nå er i flertall og at de har gode argumenter. Ett av argumentene for at barn kan skille språkene fra hverandre allerede fra starten av, baseres på casestudier som viser at barn kan skifte språk ut fra hvem de snakker med allerede fra tidlig alder av. Et annet argument er at morfologien brukes korrekt alt fra tidlig alder – det er ikke snakk om at barn helt tilfeldig henger på bøyningsmorfemer fra de ulike språkene de tilegner seg.

Andre igjen mener hele debatten om ett eller to systemer er irrelevant, fordi spørsmålet da tar utgangspunkt i språket som et kognitivt system. Rontu (2005: 25) mener simultant tospråklige barn må gjennom en språksepareringsprosess, men at denne prosessen er sosial eller pragmatisk i sin natur. Hun peker på at barn lærer seg å bruke språkene i tråd med de språkbruksmønstrene som finnes i barnets oppvekstmiljø. Derfor er det viktig å se på mengden og kvaliteten på språklig stimulans og språklige holdninger hos barnets samtalepartner.

Lanza (1997: 6) viser til at hypotesen om ett system bygger på en idé om den tospråklige som to enspråklige i en person, noe Lanza mener er i strid med det sosiolingvistiske synet på tospråklighet. Hun mener derfor at spørsmålet om språkblanding i tidlig alder må drøftes med et annet utgangspunkt enn om barnet fra starten av har ett eller to språkssystemer. Lanza (1997: 319) mener barn lærer gjennom språksosialisering å skille mellom språkene. De lærer seg å bruke språkene ut fra hva som forventes i en sosial situasjon og at dette læres fra tidlig alder av. Dette er også noe som skjer gradvis etter hvert som barnet opparbeider kommunikativ kompetanse.

I denne masteroppgaven stammer språkmaterialet fra et barn som var knappe tre år i det undersøkelsen startet. Alderen tilsier at debatten om ett eller to systemer er noe mindre interessant, ettersom vi må anta at en språksepareringsprosess allerede må være godt i gang, uansett hvilken hypotese man legger til grunn. Spørsmålet om pragmatisk kompetanse anses i denne oppgaven som mer interessant. Pragmatisk kompetanse definerer jeg her som evnen til å tilpasse språkbruken til omgivelsene for at den skal være mest mulig hensiktsmessig ut fra talerens synspunkt. Det betyr at ord- og språkvalg kan være noe som utmerker seg som spesielt, påfallende eller på annen måte oppmerksomhetsskapende (markert språkvalg), eller at den kun følger de mønstre samtalepartneren forventer (umarkert språkvalg). Lanza (1997: 68) mener at barns omfattende bruk av to språk som stilistisk virkemiddel i en samtale ikke oppstår før i fem, seks års alder. Mer avanserte stilistiske strategier oppstår enda senere.

### 3 Hva vil det si å være tospråklig?

En opplagt forutsetning for å kunne kodeveksle er at man har kunnskap om mer enn ett språk. Og de som kan mer enn ett språk blir ofte omtalt som «tospråklige». Lingvisten François Grosjean (2010: 3) sier man må være forsiktig med å tolke begrepet «tospråklig» når man hører det. Det skyldes at det ikke finnes en definisjon som alle samles om, og at folk derfor bruker begrepet på mange forskjellige måter.

Kunnskapen i språk var det sentrale da Leonard Bloomfield (1967: 55) definerte tospråklighet. Han mente at når en person kunne snakke hvert av sine to språk like godt som de innfødte (*native-like control*), da kunne denne språkbrukeren karakteriseres som tospråklig. Grosjean (2010: 20) mener definisjoner som er så strenge som den Bloomfield la til grunn, er problematiske. Problemet er at de aller fleste mennesker med Bloomfields definisjon, ikke vil kunne karakteriseres som tospråklige selv om de bruker to språk. De bruker to språk, men kan ikke begge språkene like godt som de som har de som eneste språk, og vil som en konsekvens verken være enspråklige eller tospråklige.

I det hele tatt kan det være vanskelig å bruke en kompetansebasert definisjon på tospråklighet. Først må man i så fall bli enige om hvor flink man skal være i hvert av sine språk før man karakteriseres som tospråklig, og dernest må man finne en metode som dokumenterer denne kunnskapen. Det problematiske med kompetansebaserte definisjoner har gjort at flere forskere foretrekker en bruksbasert definisjon (Grosjean, 2010: 22).

Grosjean (2010: 4) selv velger å definere en tospråklig som en person som bruker to eller flere språk (eller dialekter) i sitt hverdagsliv. Dette kan riktignok ses på som en ganske upresis definisjon, men når den legger til grunn at også det svakere språket skal brukes på daglig basis, så vil det også normalt innebære en viss kunnskap i det. På den andre siden utelater definisjonen eksempelvis personer som har lært et fremmedspråk på skolen, men som ikke har noen utstrakt bruk av dette. Man kan jo godt se for seg en person som i det daglige bare bruker ett språk, men som behersker flere andre språk på bakgrunn av utdanning. Dermed ser vi at det er problematisk å finne en definisjon som er presis og favner alle som har kunnskaper i mer enn ett språk.

Carol Myers-Scotton legger både bruk og kunnskap i språket til grunn i sin definisjon av tospråklighet. Hun peker på at definisjonen på tospråklighet kan baseres både på lesing, skriving og/eller muntlig framstillingsevne, men i boka *Multiple Voices – An Introduction to Bilingualism* velger hun å legge en ganske bred definisjon til grunn (Myers-Scotton, 2008: 44): «We'll say that bilingualism is the ability to use two or more languages sufficiently to

*carry on a limited casual conversation*». Definisjonen er altså at personen må kunne snakke språk nummer to tilstrekkelig til å kunne føre en begrenset samtale på det. Hun vil dog ikke sette noen mer spesifikke grenser for hvor flytende eller hvor mye en person må snakke for å kunne kalle seg tospråklig (Myers-Scotton, 2008: 44). Sammenlikner vi denne definisjonen med Grosjean sin, ser at det er en forskjell. Grosjean mener som nevnt at den tospråklige faktisk må bruke flere språk i hverdagslivet, mens Myers-Scotton mener en tospråklig minimum må kunne føre en begrenset samtale på sitt svakeste språk. Myers-Scotton inkluderer med andre ord også dem som ikke bruker begge språk i det daglige.

Susanne Döpke peker på at det er mulig å bli eksponert for et språk slik at man forstår det, men samtidig er i en slik situasjon av man aldri lærer å snakke det. Dette kan kalles reseptiv eller passiv tospråklighet, mens de som kan snakke og/eller skrive på to språk kan kalles produktive eller aktive tospråklige. Döpke mener dette skillet mellom aktiv og passiv er nyttig i tilfeller hvor små barn tilegner seg to språk hjemme. Nyttan av dette skillet begrunner hun med at små barn forstår språk lenge før de selv begynner å produsere ord og setninger. Små barn kan produsere ord på ett språk, men samtidig være i en prosess hvor de tilegner seg to språk. Döpke konkluderer med at ettersom barns språkutvikling både på det reseptive og produktive området ikke slutter før flere år etter at de har startet på skolen, ville det være feil ikke å inkludere reseptivt tospråklige i en definisjon av tospråklige. Hun forutsetter da at disse barna får en jevnlig input i det svakere språket slik at de har passive språkevner som svarer til alderen sin (Döpke, 1992: 3).

Spørsmålet om aktiv og passiv tospråklighet blir også drøftet av Heidi Rontu (2005: 22) som peker på at et barn ikke produserer språk i et vakuum. Hun velger derfor å definere et barn som tospråklig når barnet kommuniserer med andre i et miljø der det snakkes to språk med barnet.

Selv om både Grosjean, Myers-Scotton, Döpke og Rontu har noe ulike definisjoner av tospråklighet, så er alle fire enige om at ett av språkene vanligvis dominerer over det andre. Myers-Scotton (2008: 38) trekker fram at selv barn som tilegner seg mer enn ett førstespråk, vanligvis ikke vil beholde likeverdigheten mellom disse etter hvert som de vokser opp. Dette skyldes ifølge Myers-Scotton at stedet hvor de bor, avgjør hvilket språk de kommer til å bruke mest. Størrelsen på vokabularet og kompleksiteten i setningsstrukturen vil normalt også være størst i det språket som brukes mest. Grosjean (2010: 21) formulerer det noe annerledes, men argumentasjonen går i samme retning som Myers-Scotton når han framhever at det er behovet for et språk som avgjør hvor dyktig man blir i det. Grosjean peker på at for de aller fleste tospråklige brukes språkene med forskjellige hensikter, i ulike situasjoner og

med ulike mennesker. For Grosjean er dette avgjørende momenter for hvor dyktig man blir i hvert språk. Döpke (1992: 2) trekker fram det samme, nemlig at språkene spiller ulike roller. Det språket som brukes i flest kontekster, har en tendens til å dominere over det språket som blir brukt i færrest kontekster og under mindre betydningsfulle omstendigheter.

De språklige kontekstene er også noe Grosjean er opptatt av. Han peker på at når man vokser opp i et samfunn hvor det finnes flere språk, så krever ulike aspekter i livet ulike språk. Man kan for eksempel bruke ett språk når man er sammen med foreldre, barn og søsken og et annet språk når man er på jobb, skole eller utøver sin religion. Disse ulike områdene av livet kan også kalles domener. Grosjean mener det er sjelden at tospråklige har dekket alle livets domener med begge språkene sine for da ville det antakelig vært mye mindre grunn til å være tospråklig. Det ville rett og slett vært tilstrekkelig med ett språk (Grosjean, 2010: 30).

Det at språkene for de fleste ikke vil være like godt utviklet på alle livets domener, fører til det Grosjean kaller komplementærprinsippet (*«complementarity principle»*) (Grosjean, 2010: 29). Den første virkningen av dette prinsippet er at man som regel ikke kan snakke alle språkene man kan, like flytende. Grosjean mener at en språkbruker vil ha ulikt behov for de språkene personen kan, og nettopp dette fører til at språkbrukeren ikke utvikler den samme og totale kompetanse i alle språkene (Grosjean, 2010: 31). Som en del av dette kan ett språk ha monopol på spesielle domener, og Grosjean nevner blant annet telling og matematikk som eksempel på dette. For mange kan det være vanskelig å regne eller si telefonnummeret sitt på andre språk enn på det språket som dette opprinnelig ble lært på (Grosjean, 2010: 33).

Den andre effekten av komplementærprinsippet er knyttet til språkdominans. Grosjean mener at det nå er anerkjent innenfor forskingen på tospråklighet at mange tospråklige er dominante i ett av språkene sine. Han påpeker likevel at det er vanskelig å definere dominans, og at både språkbrukernes egenrapportering og lingvistenes analyser av dominans har sine begrensninger. Både egenrapportering og ekstern analyse har blitt kritisert for å redusere kompleksiteten i den tospråkliges språkbruk blant annet fordi testene ofte ikke tar hensyn til at språkene blir brukt på ulike domener (Grosjean, 2010: 35).

I kapittel 2.1 om tospråklig tilegnelse viste jeg til Lanza (1997: 6) som advarer mot å se på en tospråklig som to enspråklige i samme person. Dette er et synspunkt som deles av Grosjean (1989: 6). Han sammenlikner den tospråklige med friidrettens hekkeløper. Hekkeløperen må kunne løpe fort og hoppe høyt. Samtidig vil ingen friidrettsekspert sammenlikne hekkeløperen med den spesialiserte sprinteren eller med eksperten i høydehopp.

Hekkeløperen har sine unike egenskaper og kan konkurrere like godt innenfor sin grein som både høydehopperen og sprinteren gjør innenfor sine.

Heidi Rontu (2005: 20) mener en gjennomgang av tilgjengelig litteratur om tidlig simultan språkutvikling forteller at for de aller fleste barn vil ett av språkene deres dominere over det andre. Det som kalles balansert tospråklighet, det vil si at man kan begge språkene like godt, anser hun som et unntak.

Rontu (2005: 54) ser på språkutvikling som en del av barnets sosiale utvikling. Barnet bygger opp en sosial identitet i interaksjon med andre og for denne interaksjonen behøver man språk.

Når det gjelder barns tospråklige utvikling og spørsmålet om ett språk som dominant i forhold til et annet mener Rontu det er helt sentralt hva slags kommunikasjon barnet har på sine to språk. De kommunikative situasjonene som barnet engasjeres i på sine respektive språk, utgjør barnets utviklingskontekst (Rontu, 2005: 59).

Når vi snakker om barns kommunikative situasjoner vil vi umiddelbart knytte det til samtaler mellom barnet og andre personer. Jeg har så vidt nevnt at man kan skille mellom reseptiv og produktiv tospråklighet. Disse to hovedgruppene inneholder hver for seg to elementer slik at den reseptive tospråkligheten består av evnen til å lytte og lese, mens den produktive tospråkligheten består av evnen til å skrive og snakke. Dette kan det være verdt å huske på, fordi vår kunnskap innenfor hvert av disse fire områdene ikke nødvendigvis er den samme. Det kan eksempelvis være at jeg kan forstå en god del av det som sies på tysk, men at jeg selv ikke er i stand til å formulere setninger på tysk. Og selv om jeg skulle kunne uttrykke meg på to eller flere ulike språk er det slett ikke sikkert at jeg kan de to språkene like godt.

Studier av tidlig tospråklighet tar gjerne for seg barn før de når skolealder. De vil derfor normalt ikke ha lært å lese og skrive i noe betydningsfullt omfang, slik at tospråkligheten som kan være emne for undersøkelse, er knyttet til barnas ferdigheter til forstå (lytte) og til å produsere tale (snakke).

### **3.1 Motiver og strategier for å bli tospråklig**

Myers-Scotton (2008: 45-46) trekker fram flere motiver som fremmer tospråklighet.

Motivene hun legger vekt på er: 1. Å bo i en flerspråklig nasjon, særlig som en del av en minoritetsgruppe. 2. Å bo i grenseområder mellom språkgrupper eller nasjoner. 3. Å bo i et multietnisk urbant område. 4. Å ha et arbeid som involverer kontakter med mennesker med et

annet språk enn ditt eget. 5. Å gifte seg med noen som har et annet språk. 6. Å ha en forelder eller besteforelder som har et annet språk.

Vurderer vi disse momentene opp mot det som danner grunnlaget for denne masteroppgaven, ser vi at punktene 3, 5 og 6 er aktuelle. Barnet som undersøkes i denne oppgaven, har foreldre med ulik språkbakgrunn. Far har norsk som morsmål, mor har spansk som morsmål. Barnet har således spansktalende familie på mors side (inkludert bestemor) og norsktalende familie på fars side (inkludert bestemor). Barnet bor i Oslo og går i en barnehage som preges av multietnisitet både blant barna som går der, og blant de voksne som jobber der.

Myers-Scottons motiver for å lære seg flere språk, kan kanskje sammenfattes i et spørsmål om hvilket behov man har for å lære flere språk. Behovsaspektet er viktig for Grosjean (2010) når han forklarer hvorfor folk blir tospråklige. Et slikt behov kan nettopp være barns behov for å kommunisere med sine foreldre når disse er av ulik språkbakgrunn. Hvis foreldrene ønsker at barna skal bli tospråklige, kan de følge fem ulike strategier (Grosjean, 2010: 206-208). Disse strategiene er:

1. En person – ett språk. Strategien innebærer at selv om foreldrene er tospråklige, bruker de det språket de selv kan best. Ofte vil det være slik at den ene forelderen snakker et minoritetsspråk og den andre forelderen snakker samfunnets majoritetsspråk.
2. Ett språk hjemme – et annet språk ute. Ofte er det et minoritetsspråk som blir brukt hjemme og majoritetsspråket som blir brukt utenfor hjemmet. Dette er situasjonen for mange innvandrersfamilier.
3. Ett språk først – et annet språk senere. Vanligvis vil det første språket være et minoritetsspråk som foreldrene bruker hjemme. De sørger for at barnet kun har kontakt med personer som behersker språket barnet er i ferd med å tilegne seg. Når dette språket er godt etablert, kan barnet introduseres for språk nummer to.
4. Språkbytte ved spesielle tidspunkt. Man kan bruke ett språk for eksempel om morgenen og et annet om kvelden. Alterneringen mellom språk kan skje samme dag eller over flere dager.
5. Veksling mellom språkene. Dette betegner Grosjean som en slags «*default*»-strategi selv om den kan velges bevisst av foreldrene. Strategien innebærer at foreldrene bruker de to språkene om hverandre, hvor faktorer som emne, person, situasjon og liknende avgjør hvilket språk som blir brukt.

Suksessraten ved de ulike strategiene varierer, men når det ene språket er et minoritetsspråk og det andre er majoritetsspråket, er det ifølge Grosjean et problemområde som går igjen. Den første tiden er barnet stort sett bare sammen med sine foreldre. De har da

gode muligheter til å styre den språklige inputen barnet får. Det gjør at barnet kan eksponeres for minoritetsspråket i like stor grad som majoritetsspråket. Men etter hvert som barnet vokser, utvides også aksjonsradiusen. Barnet begynner i barnehage hvor majoritetsspråket brukes, og barnet tar også mer aktivt del i lek og andre aktiviteter utenfor hjemmet. Konsekvensen blir at minoritetsspråket veldig lett taper i forhold til majoritetsspråket. Dette fordi barnet relativt sett bruker minoritetsspråket på stadig færre domener og med færre personer. Grosjean mener den mest kjente strategien av disse fem er «en person – ett språk», men også denne strategien vil lide under at minoritetsspråket vil få mindre og mindre input hvis foreldrene ikke foretar seg noe. Et annet aspekt er at barn gjerne vil være som andre barn og ikke skille seg ut. Så litt etter litt, er det fare for at majoritetsspråket vil ta over (Grosjean, 2010: 205-210).

Foreldrene til barnet i denne undersøkelsen har forsøkt å holde seg til «en person – ett språk»-strategien, men som vi vil se i analysen senere i oppgaven, har det ikke vært lett å holde seg strengt til strategien.

## **3.2 Holdninger til tospråklighet**

Holdningene til tospråklighet er også en faktor som er med på å avgjøre hvor lett eller vanskelig det er å bli tospråklig. Dette gjelder både holdningene som den tospråklige selv har, og holdningene som samfunnet rundt har.

På det nasjonale nivået har stater flere ganger forsøkt å bygge nasjonal homogenitet ved å gi ett spesifikt språk status som offisielt språk og for deretter å prøve å kvitte seg med lokale språk og dialekter. Slike forsøk blir gjerne møtt med motstand og framvekst av etniske følelser (McLaughlin, 1984: 1).

Det er et viktig poeng at språk er sterkt knyttet til identitet og kultur. Tospråklige, kanskje særlig minoriteter, kan bli oppfattet som illojale både av stater og av personer i samfunnet rundt. Det reises tvil om hvor den tospråkliges lojalitet ligger med basis i at disse personene har ett bein i hver kultur. Eksempler på grupper som har lidd under slike negative holdninger kan være baskerne i Spania og ukrainerne i den tidligere Sovjetunionen (McLaughlin, 1984: 2). Men som Grosjean (2010: 27) påpeker, ikke alle tospråklige er tokulturelle. Som et eksempel på en tospråklig som ikke kan karakteriseres som tokulturell, viser han til en marokkaner som har bodd hele livet i Marokko og som kan både marokkansk arabisk og standard arabisk.



Den negative holdningen mot tospråklighet er som regel ikke rettet mot selve språket. Holdningen er mer rettet mot språket som bærer av en kultur, og det er svært vanskelig å skille dette fra hverandre (Engen, Kulbrandstad, 2006: 43). Den tospråklige kan ses på som en som tenker annerledes og har andre verdier. Ofte hører den tospråklige til i en minoritetsgruppe som kan virke økonomisk truende på majoritetsbefolkningen (McLaughlin, 1984: 3).

Samtidig er det slik at kultur kan være en årsak til og motiv for å lære et nytt språk. Foreldre med ulik språk- og landbakgrunn kan ønske at barna skal lære begge foreldrenes språk nettopp for å kunne ta del i begge lands kulturer. Det å kunne kommunisere med besteforeldre og andre slektninger på både fars og mors side vil trolig oppfattes som viktig av mange foreldre. Skapes denne kontakten, kan det også bidra til at barnet får positive opplevelser og føler et behov for å bli tospråklig. McLaughlin (1984: 4) peker på at barnets egen følelse av identitet og trygghet også har betydning for utviklingen av tospråklighet.

Lingvisten Einar Haugen som selv var tospråklig norskamerikaner med norsk som sitt andre morsmål, mener at det ikke er tvil om at mange har sett negativt på tospråklighet. Om norskamerikanere i USA skriver han blant annet (Haugen, 1990: 25): «Mange voksne har uttrykt beklagelse over at de ikke har lært foreldrenes språk. Til dem kan jeg bare si: Det var enten fordi du strittet imot da de prøvde, eller fordi de tok feil og trodde det ville være et handikap å lære språket deres».

Man kan også tenke seg at en innvandrer eller innvandrergruppe ikke ønsker å ta vare på språket og kulturen de bringer med seg. Det kan være at de kommer fra et undertrykkende styre som man ønsker å distansere seg fra, eller at det aktuelle språket er stigmatisert av andre årsaker. Det kan også være at foreldrene rett og slett anser det som enklere og raskere å bli integrert i et samfunn hvis man overser den minoritetskulturen som den ene eller begge foreldrene bringer med seg.

Man skiller også gjerne mellom «elitetospråklighet» og «folketospråklighet». Med «elitetospråklige» menes at man har lært seg flere språk i tillegg til morsmålet. Språket eller språkene er lært gjennom utdanning og gjerne av personer i høyere sosiale lag i samfunnet. Med «folketospråklige» tenker man ofte på minoritetsgrupper som har lært seg majoritetsspråket av nødvendighet (Engen, Kulbrandstad, 2006: 46).

De elitetospråklige lærer seg gjerne populære språk, men minoritetsgrupper kanskje snakker språk det er liten interesse for i storsamfunnet. Haugen (1990: 116) mener språk kan ses på som en vare som har sin egen markedsverdi på det han kaller språkmarkedet. På dette markedet finner vi den prisen en person eller et samfunn setter på et språk. I dette ligger det

altså ikke bare hvordan storsamfunnet vurderer de ulike språkene, men også hva det kreves av en person å lære seg et nytt språk. Språklæring er for de fleste ganske krevende, og prisen det koster, veies opp mot nytten.

### **3.3 Tospråklighet som fenomen i verden**

Selv om vi i Norge lærer fremmedspråk på skolen og er kjent med at det finnes samer som snakker samisk, er det lett å tenke på Norge som et grunnleggende enspråklig land. Riktignok har vi stadige debatter om bokmål og nynorsk, men dette må vurderes som en strid mellom to skriftnormer og ikke som en tospråklig strid. Slik sett er det lett å tro at det vi tror er normen i Norge også er det som gjelder i verden for øvrig. Slik er det ikke.

Tospråklighet er svært vanlig hvis man ser verden under ett. Grosjean (2010: 13) anslår at minst halvparten av verdens befolkning er tospråklig. Han reiser imidlertid noe tvil om sine egne tall av den enkle grunn at det slett ikke er enkelt å beregne hvem som kan karakteriseres som tospråklig. En av hovedårsakene til det, er at man ikke er sikre på hvor mange språk som finnes i verden. Grosjean (2010: 5-6) bruker likevel noe statistikk for å gi en idé om hva slags situasjon vi befinner oss i. Ethnologue<sup>1</sup> oppgir at det nå finnes noe over 7.000 språk i verden. FN<sup>2</sup> oppgir at det finnes 192 medlemsnasjoner, og da ender vi opp med 36 språk per land. Riktignok er ikke alle språkene jevnt fordelt over kloden, og Grosjean peker på at 94 prosent av verdens befolkning snakker 347 språk eller omtrent 5 prosent av alle språk. Han mener det er vanskelig å finne land som bare har ett eller to språk, men Europa er den verdensdelen med færrest språk. Det finnes 239 språk i Europa, mens verdensdelen med flest språk er Asia med sine 2.269 språk.

---

<sup>1</sup> <http://www.ethnologue.com>

<sup>2</sup> <http://www.un.org/News/Press/docs/2006/ga10479.doc.htm>

## 4 Hva er kodeveksling?

Ulike forskere definerer kodeveksling noe ulikt. For enkelhets skyld kunne det kunne være fristende, uten videre diskusjon, bare å velge en, og la den så være styrende for de videre analysene i denne masteroppgaven. Men ettersom valg av definisjon også kan avgjøre hva slags analysemateriale man sitter igjen med og hvilke resultater man så ender opp med, finner jeg det nødvendig å presentere de mest sentrale definisjonene på kodeveksling. Deretter presenterer jeg mitt valg av definisjon grunnlagt på bakgrunn av hvilke problemstillinger denne masteroppgaven søker å finne svar på.

Først av alt bør det nevnes at begge delene av sammensetningen «kodeveksling» er gjenstand for debatt. En vanlig tolkning av «kode» er som et synonym for «språk», men ikke alle anser det som en god tolkning, ettersom kode også kan tolkes som «tegn» og som dermed omfatter mer enn lingvistiske tegn. Den andre delen av begrepet, nemlig «veksling» debatteres også (Gafaranga, 2007: 22). Selv om «kode» kan oppfattes som mer enn lingvistiske tegn, er det dog et inntrykk at det er spørsmålet om hva som kan karakteriseres som «veksling» som er mest omdiskutert.

Essensen i all kodeveksling er tross alt at to eller flere språk benyttes på ett eller annet nivå i en samtale. Et klassisk sitat i litteratur om tospråklighet og kodeveksling stammer fra Uriel Weinreich som mente at:

The ideal bilingual switches from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation (interlocutors, topics, etc.), but not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence (Weinreich 1953: 73)

Weinreich er mye sitert, kanskje både fordi definisjonen antyder en ideell form for tospråklighet, fordi den antyder motiver for kodeveksling og ikke minst hvor den ikke kan finne sted.

Carol Myers-Scotton (2008: 241) har med utgangspunkt i en grammatisk tilnærming laget en modell for klassisk kodeveksling. Denne modellen forutsetter at de to språkene som inngår i kodevekslingen ikke er likestilte. Modellen kalles *Matrix Language Frame* og innebærer at det dominerende språket (*Matrix Language*) bidrar med den morfosyntaktiske rammen (matrisen) og elementer fra det andre språket (*Embedded Language*) felles inn i dette. I en slik modell er det nettopp kodeveksling innenfor setningen som er det interessante. Hvis de to språkene ikke brukes i samme setning, finnes det ikke noe grunnlag for at de kan påvirke hverandre. Hvert enkelt språk brukes da med de morfosyntaktiske regler som gjelder

for nettopp dette språket. Med et slikt utgangspunkt definerer Myers-Scotton klassisk kodeveksling slik:

Classic codeswitching includes elements from two (or more) languages varieties in the same clause, but *only one of these varieties is the source of the morphosyntactic frame for the clause* (Myers-Scotton, 2008: 241)

En slik tilnærming avviker fra Weinreichs oppfatning på to viktige områder. For det første ser vi med en gang at for Myers-Scotton er det nettopp vekslingen mellom to språk innenfor setningen som er det interessante, mens dette var uakseptabelt for Weinreich. For det andre synes Weinreich også å ta utgangspunkt i det vi kan kalle balanserte tospråklige, som er ideen om at man skal ha like gode kunnskaper i begge språk. Weinreich mener så at disse språkene skal holdes atskilt fra hverandre og at man velger språk ut fra hva som er naturlig i forhold til hvem man snakker med og hva som er temaet. I Myers-Scottons modell er det ikke en forutsetning å ha like gode kunnskaper i begge språk. Tvert imot, ettersom det ene språket bidrar mest, må man ha best kunnskaper i dette, blant annet for å kunne strukturere setninger. Det innfelte språket derimot, trenger man ikke ha fullt så god kunnskap i (Myers-Scotton, 2008: 242).

Muysken (2005: 1-4) skiller mellom kodeblanding (*code-mixing*) og kodeveksling (*code-switching*) hvor kodeblanding sikter til all kontakt mellom to språk innenfor samme setning. Muysken deler kodeblandingen inn i tre fordi han mener de involverer ulike prosesser. De tre typene kodeblanding er: innsetting, alternering og kongruent leksikalisering. Innsetting er det å sette et ord eller en frase fra ett språk inn i et annet språk. Alternering er en alternering av språk mellom strukturer i setningen. Han mener alterneringstypen av kodeblanding er den eneste som kan defineres som kodeveksling. Dette begrunner han med at begrepet kodeveksling ikke er helt nøytralt blant annet fordi det antyder en slags alternering, i motsetning til en ren innsetting. Kodeveksling er å anse som rask veksling mellom språk innenfor samme samtale (*speech event*), den kan skje innenfor setningen som enhet, men den må inkludere både grammatikk og leksikon.

Kongruent leksikalisering handler om stilsifter og situasjoner hvor to språk har en felles grammatisk struktur som kan bli leksikalsk fylt med elementer fra hvilket som helst av de to språkene som er i bruk (Muysken, 2005: 6).

Gumperz (1982) har en sosiolingvistisk tilnærming og skiller mellom situasjonell og konversasjonell (metaforisk) kodeveksling. Han drar også et skille mellom kodeveksling og bruk av ulike typer lånord. Gumperz beskriver situasjonell kodeveksling (*situational*

*alternation*) som tilfeller der ulike språk brukes i ulike situasjoner, aktiviteter eller domener. Han eksemplifiserer dette ved å vise til de gamle katolske messene, hvor det ble vekslet mellom latin og et lokalt språk.

Konversasjonell kodeveksling definerer Gumperz slik (1982: 59): «*Conversational code switching can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems*». Språkene som inngår i vekslingen skal altså være sidestilte, og Gumperz mener den vanligste formen er når vekslingen mellom to språk skjer mellom setninger som etterfølger hverandre. Det kan for eksempel være ved at en språkbruker gjentar sin egen ytring på et annet språk, eller ved at man svarer på et annet språk på en annens ytring. Ved det første eksempelet skjer vekslingen innenfor turgrensen, mens det i det andre tilfellet skjer over turgrensene. At vekslingen foregår over turgrensene betyr altså at en person kan si noe på ett språk og få svar fra samtalepartneren på et annet.

Kodevekslingen kan være hele setninger eller fraser, men de har det til felles at begge språkene som er involvert, er likestilte. At de er likestilte innebærer at elementene i hvert språk beholder sitt språks semantiske og grammatiske regler. Det er ikke slik at ett språk blir underlagt det andre. Dermed betrakter ikke Gumperz bruk av lånord som en del av kodevekslingen. Han definerer lånord (*borrowings*) som bruken av enkeltord eller korte fraser fra ett språk i ett annet og hvor disse ordene eller frasene underordner seg grammatikken til det språket de felles inn i. Låneordene blir en del av det andre språkets leksikon og følger dette språkets morfologiske karakteristika og syntaktiske struktur. Gumperz (1982: 68) erkjenner at det kan være vanskelig å skille mellom lån og kodeveksling, men peker på at bruk av låneord er et ord- og setningsfenomen, mens kodeveksling til sjunde og sist er et spørsmål om konversasjonell tolkning.

Den konversasjonelle kodevekslingen handler om tolkning fordi kjernen i kodeveksling er at den bærer med seg et ønske om en kommunikativ effekt på den som ytringen er rettet mot (Gumperz, 1982: 61).

Grosjean (2010: 51) definerer kodeveksling slik: «*Code-switching is the alternate use of two languages, that is, the speaker makes a complete shift to another language for a word, phrase, or sentence and then reverts back to the base language*». Legger vi denne definisjonen til grunn, kan det synes som setningen er det største elementet som kan inngå i en kodeveksling.

Grosjean (2010: 52) utdyper definisjonen med å forklare at tospråklige som kodeveksler, befinner seg i en tospråklig modus og når de snakker ett språk kan de for et

øyeblikk hente inn et annet språk. Definisjonen kan forstås som at det finnes et basisspråk for samtalen, og kodevekslingen oppstår ved at relativt sett kortere elementer fra et annet språk puttes inn i basisspråket. Basisspråket må da være det dominerende språket i samtalen eller det foretrukne språket om man vil.

Grosjean skiller også mellom kodeveksling og lån. Forskjellen mellom de to begrepene mener han ligger i at kodevekslingen er vekslingen mellom to språk, mens lån er når et element fra ett språk integreres i et annet språk (Grosjean, 2010: 58).

Gafaranga (2007) kritiserer det han mener er vanlige differensieringer flere lingvister gjør når de skal definere kodeveksling. Tre av disse differensieringene er:

1. Skille mellom lån og kodeveksling. Lån er morfologisk og syntaktisk tilpassing av leksikalsk materiale til mottakerspråkets regler. Kodeveksling er sidestilling av setninger eller setningsdeler hvor hver del beholder sitt språks regler for syntaks og morfologi. Ikke alle forskere ser noe skille mellom lån og kodeveksling (Gafaranga 2007: 18-19).
2. Kodemiksing versus kodeveksling Dette reiser først spørsmålet om kode og språk er ekvivalente begreper. Språk gir en grammatisk assosiasjon og kode gir en semiotisk assosiasjon ifølge Gafaranga. Slik sett kan språkmiksing eller språkveksling være bedre begrep. Noen bruker kodeveksling som en paraplybetegnelse for mulige ulike fenomener. Andre skiller mellom lån, kodeblanding og kodeveksling hvor lån og kodeblanding kan være at leksikalsk materiale fra et språk er satt inn i et annet og kodeveksling er reservert til tilfeller der grammatikken som er i bruk, endres. (Gafaranga 2007: 22-23).
3. Innsetting versus veksling. Skillet brukes ofte som det tilsvarende skillet mellom veksling innenfor setningene og veksling mellom setninger, eventuelt mellom turer eller innenfor turer i en konversasjon (Gafaranga 2007: 27-30).

Gafaranga selv er altså kritisk til en slik inndeling. Han mener den bærer preg av å være en lettbeint løsning som man tyr til før man har fått etablert en komplett teori som dekker hele kodevekslingen. Motivet for å dele inn i slike grupper er ifølge Gafaranga at forskeren da kan organisere dataene før analysen av dem starter, og slik velge ut hva som er interessant å analysere og hva som ikke er det (Gafaranga 2007: 17).

Problemet er imidlertid at inndelingen ifølge Gafaranga ikke nødvendigvis er dekkende for hva som faktisk skjer når en språkbruker veksler mellom to språk. For Gafaranga (2007: 32) er det systematikk i all språkalternering. Hadde den ikke vært det, ville den ikke vært observerbar.

Studiet av kodeveksling kan ifølge Gafaranga (2007: 34-35) gjøres fra to ulike ståsteder: 1. Med et grammatisk perspektiv. Dette tar utgangspunkt i at grammatikk er

regelbundet system og at dette systemet også legger føringer på hvor kodeveksling kan finne sted. 2. Med et sosiofunksjonelt perspektiv. Et slik perspektiv kan deles inn i organisasjonelle forklaringer og identitetsrelaterte forklaringer. De identitetsrelaterte forklaringene omhandler temaer som diglossi, «oss»- og «de andre»-koder, og valg av språk som markerte eller umarkerte valg. De organisasjonelle forklaringene handler om foretrukne valg av språk som språkbrukeren gjør.

Jeg har nå vist hvordan noen sentrale forskere opp gjennom årene har definert kodeveksling og fenomener knyttet nært opp til kodeveksling. Vi har sett at den mest overordnede definisjonen kan sies å være «bruk av to språk innenfor den samme konversasjonen». Andre definerer kodeveksling som noe som foregår «innenfor samme ytring» eventuelt «innenfor samme setning». Til slutt kan man også definere kodeveksling som noe som kan oppstå «innenfor samme ord». Det innebærer at ett ord inneholder elementer eller morfem fra to ulike språk.

Dermed kan vi si at kodevekslingen kan foregå på to hovednivåer, nemlig innfor setningen (enkeltord eller fonemer) eller mellom setninger (i samme ytring eller på diskursnivå). Veksling som foregår innenfor samme setning kan kalles intra-sentensiell kodeveksling mens veksling som foregår mellom setninger kan kalles inter-sentensiell kodeveksling. Kodeveksling som tar samtaleturner som utgangspunkt og ser samtaleturen som en integrert del av en samtale, kan kalles kodeveksling på diskursnivå. Følgende eksempler hentet fra eget korpus kan illustrere forskjellene:

### **1. Kodeveksling på diskursnivå:**

*Irene (I) 3;11 leker sammen med mor (M) og far (F) men blir litt lei:*

**I: Estoy cansada.** (*Jeg er sliten.*)

**M: Para llevar un trapo no estás cansada Irene.** (*Du er ikke for sliten til å ta med deg en klut, Irene.*)

**I: Sí. Estoy cansada. Estoy muy cansada.** (*Jo. Jeg er sliten. Jeg er veldig sliten.*)

**F: Skal du bare legge deg å sove da, Irene?**

**M: Tal vez.** (*Kanskje.*)

**I: No. Yo no quiero.** (*Nei. Jeg vil ikke.*)

**F: Hva er det du ikke vil?**

**I: E:h, legge meg.**

### **2. Kodeveksling på setningsnivå:**

*Irene(I) 3;11 leser bok sammen med far (F):*

F: Der står det: «La Sirenita». (*Der står det: «Havfruen».*)

I: «**Que era muy hermosa**», står det og. («*Som var veldig vakker*», står det og.)

### 3. Kodeveksling innenfor samme setning på ordnivå:

*Irene(I) 3;11 leser bok sammen med far (F):*

I: Men babyene gjør jo **gatear** sånn. Babyene gjør sånn. (*krabbe*)

### 4. Kodeveksling innenfor samme ord på morfemnivå:

*Irene(I) 3;11 leser bok sammen med far (F):*

I: En gang så var det en prinsesse som var i **castillaen** e:h står det der. (*slotten*)

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se hvordan et barn i sin tidlige tospråklighet blir påvirket av input, samtalekontekst og miljø. Jeg mener man best kan få svar på dette ved å se på hvordan barnet uttrykker seg i samtale med andre. Dermed blir det ytringen i kontekst, diskursen som analysenivå, som er det aller mest interessante. Således følger det også at min definisjon på kodeveksling i denne oppgaven er bruken av to språk innenfor samme samtale. Det innebærer at jeg ikke gjør noe skille mellom språkblanding og kodeveksling, men anser dem i denne oppgaven for å være synonyme.

Når det gjelder begrepet lånord anser jeg også disse som en del av kodevekslingen, med unntak av såkalte etablerte lån. Etablerte lån er lånord som er gått inn i språket på en slik måte at de fonologisk, morfologisk og syntaktisk er tilpasset språket det er lånt inn i. Disse ordene er også ord som befinner seg i enspråkliges leksikon og er derfor også umarkerte språkvalg i samtaler mellom enspråklige. Bruk av slike lånord anser jeg ikke for å være kodeveksling.

## 4.1 Holdninger til kodeveksling

På samme måte som at holdningen til tospråklighet ikke alltid er positiv, har det også vært knyttet negative holdninger til kodeveksling. Oppfatningene om kodeveksling som noe uønsket er heller ikke av helt ny dato.

Den kjente norskamerikanske lingvisten Einar Haugen omtaler i boka *Babels forbrødring* en dispuTT mellom to norske avisredaktører i USA i 1881. De to ledet hver sin norskspråklige avis som hadde sine lesere blant nordmenn som hadde emigrert til USA. Den



ene redaktøren kritiserte den andre i kraftige ordelag for å bruke «dårlig» norsk. Den dårlige norsken besto i vesentlig grad av engelske ord som var blandet inn i de norske. Disse engelske ordene var ord som norskamerikanerne brukte, og derfor brukte også avisa dem. Den kritiske redaktøren mente det var viktig å presentere en norsk som var så god som mulig slik at den kunne framstå som et forbilde for en ny generasjon. Han mente denne innblanding av engelske ord måtte skyldes latskap, tidspress, uvilje eller et ønske om å pynte seg med lånte fjær (Haugen, 1990: 26).

Haugen mener kritikken henger sammen med det han kaller en retorisk norm. Denne normen er et regelsett for hvordan man burde snakke. Normen er gjerne den vi finner igjen i nedskrevne grammatikker eller i språkbruk godkjent av et lands språkakademi. Avvik fra slike normer kan tolkes som at man har fått en mangelfull opplæring eller at man er ukultivert (Haugen, 1990: 26).

Kodeveksling er en veksling mellom to språks normer, og kan dermed falle utenfor dem begge. Dermed ser man også at grunnlaget for kritikk kan ligge nettopp her. Joseph Gafaranga (2007: 11) peker på at kodeveksling lett fanger oppmerksomhet blant oss mennesker som språkbrukere, og at den dermed blir tillagt mange ulike karakteristikk og egenskaper. Han kritiserer både lingvisters og lekfolks ufaglige oppfatninger om fenomenet. Han peker blant annet på at kodeveksling blir omtalt med nedsettende navn som eksempelvis «Spanglish» for å karakterisere kodeveksling mellom spansk og engelsk. Gafaranga mener en slik navnsetting tyder på to ting, nemlig at kodevekslingen er et veldig synlig fenomen og at det av mange folk blir betraktet som noe negativt. Han mener at det i det store og hele er en enspråklig ideologi som er normen i verden i dag. Tanken om «ett land/ett folk/ett språk» er en inngrodd oppfatning hos mange (Gafaranga 2007: 11).

Riktignok er det å kunne flere språk sett på som positivt i en del sammenhenger, særlig hvis det dreier seg om språk som har prestisje i den sosiale og økonomiske eliten i landet. Uavhengig om flerspråklighet blir ansett som positivt eller negativt, mener Gafaranga at kodeveksling generelt sett blir møtt med en kald skulder. Holdningen er nemlig at ulike språk bør holdes fra hverandre (Gafaranga 2007: 11). Når språkene blandes sammen kan det skyldes latskap eller mangel på språkkunnskap, mener mange av disse kritikerne.

## **4.2 Motiver for å kodeveksle**

Jeg har tidligere i dette kapittelet vist at det er ulike måter å definere kodeveksling på. Tilsvarende gjelder når det kommer til punktet om å forklare hvorfor kodevekslingen skjer.

Ulike forskere legger vekt på ulike forklaringsmodeller, men forenes også i et ønske om å underbygge en hypotese om at kodevekslingen er motivert av noe. Kodevekslingen er med andre ord ikke et tilfeldig sammensurium av lingvistisk materiale fra to eller flere språk. Noen motiver for kodeveksling framgår også under kapittel 1.3 som redegjør for tidligere forskning. Her vil jeg presentere flere sentrale motiver for kodeveksling.

Gumperz (1982:63) mener at fram til han skrev boka *Discourse strategies* i 1982 var det ingen som hadde forsket systematisk på om kodevekslingen kunne være en måte å formidle leksikalsk informasjon på i en samtale.

Gumperz selv drøfter motivene for kodeveksling fordi han mener det er kommunikative aspekter ved fenomenet selv om de som kodeveksler, gjerne har et ubevisst forhold til sin egen veksling mellom flere språk (Gumperz 1982:61). Først av alt, bør det repeteres at han skiller mellom situasjonell og konversasjonell kodeveksling. Situasjonell kodeveksling har vi når et spesielt språk er knyttet til en situasjon eller domene, som for eksempel jobb, skole, hjemmet, fritidsaktiviteter eller liknende. Situasjonell veksling kan også være knyttet til personer, som for eksempel, familie, venner, fremmede, offentlig ansatte. Slik sett har situasjonell kodeveksling paralleller med diglossi. Et typisk trekk ved situasjonell veksling er at man i stor grad på forhånd kan si hvilket språk som kommer til å bli brukt, og at det kun er ett språk i bruk i en spesiell situasjon (Gumperz (1982: 60).

Konversasjonell kodeveksling er derimot mer kompleks med tanke på den sosiale konteksten den oppstår i. Gumperz mener det finnes sosiale normer også her, som styrer språkbruken. Disse normene er en del av en kompetanse, en slags abstrakt kunnskap, som språkbrukeren kan benytte seg av for å formidle et budskap (Gumperz (1982: 61).

Et overordnet motiv for kodeveksling er knyttet til det som omtales som vi-kode og de-kode. Dette gjelder eksempelvis minoritetsgrupper hvor vi-koden er det språket som denne gruppen deler og de-koden er storsamfunnets språk. Vi-koden vil også kunne oppfattes som en mer personlig og privat måte å snakke på, mens de-koden er den formelle og offisielle måten å snakke på (Gumperz, 1982: 91)

Ut over en slik generell inndeling som vi-kode og de-kode er, mener Gumperz de vanligste funksjonene til konversasjonell kodeveksling er (Gumperz, 1982: 75-80):

- Sitering – man fører samtalen på et gitt språk, men siterer noe en annen har sagt på det språket det opprinnelig ble sagt på.
- Mottakerspesifisering – i en gruppe hvor flere er til stede kan et bytte av språk signalisere hvem man henvender seg til.

- Interjeksjon – Rene utropsord men også ord eller fraser hvor den viktigste funksjonen er å fylle ut setningen.
- Gjentakelse – det som blir sagt blir gjentatt, enten ordrett eller noe omskrevet på det andre språket. Motivet kan være å forklare eller understreke.
- Budskapskvalifisering – kvalifiserende konstruksjoner med ulike typer setningsledd, verbfraser eller predikativ som etterfølger kopula.
- Personalisering versus objektivisering – dette er en gruppe som Gumperz mener det er litt vanskelig å spesifisere, men den er knyttet til følgende: det å snakke om handling versus det å snakke som handling, graden av talerens involvering i eller distanse fra et budskap, om budskapet uttrykker personlig mening eller kunnskap eller om det er aksepterte fakta.

Gumperz påpeker at hans liste ikke er uttømmende, og han advarer også mot å lage seg strikte regler for å forutsi eller forklare tilfeller av kodevekslinger. Det vil alltid finnes eksempler som motsier slike fastspikrete regler (Gumperz, 1982:82).

Det går ikke fram om Gumperz skiller mellom barns og voksnes kodeveksling. Lanza (1997:322) derimot har studert kodeveksling hos barn og finner mengden leksikalsk språkblanding kan henge sammen med foreldrenes diskursstrategier. Hvis foreldrene forsøker hele tiden å skape enspråklige kontekster og innfører negative sanksjoner mot barnets språkblanding, så kan det føre til mindre språkblanding.

Lanza (1997: 321-324) konkluderer også med at mengden input i hvert språk har betydning for barnets output. Hun har også gjort funn som tyder på at en del språkblanding må tolkes som et resultat av språklig dominans, dvs. det forhold at barnet ikke er like kompetent i begge språk, men at det ene dominerer over det andre. Hun peker også på at kodeveksling er et pragmatisk tospråklig fenomen, og at barn også kan ha preferanse for et språk. I det ligger det at et barn kan være klar over at det er tospråklig, men at input og kontekst gjør at barnet foretrekker ett av språkene.

Zentella (2007) studerte spansk-engelsk kodeveksling blant barn immigrantbarn i New York hvor fem barn i alderen fra seks til elleve år var viktige informanter. Hun fant også at konteksten, det vil si hvem man snakker med og hvor man befinner seg, er av betydning for hvilket språk man velger og i hvor stor grad man kodeveksler. Men hun mener også at kodeveksling kan være en form for det hun kaller «lingvistisk krykke». Zentella mener den allmenne oppfatningen synes å være at en slik lingvistisk krykke er å hente ord fra det andre språket når man mangler et ord på det språket man i øyeblikket snakker. Hennes hypotese er at kodevekslingen kan bli utløst av en slik mangel på ord, men den kan også være et resultat av at man i øyeblikket ikke husker hva noe heter på et språk, og derfor henter hjelp fra det

andre språket. Zentellas undersøkelse viser at barna i mange tilfeller brukte kodeveksling som en slik lingvistisk krykke, selv om de i mange andre tilfeller faktisk hadde ord for det de ville si på begge språk. Hun mener noe av svaret på denne kodevekslingen ligger i at barna er så vant med å veksle mellom språkene at det ikke krever noe av dem, og at de derfor heller ikke alltid er klar over at de gjør det (Zentella, 2007: 99).

## 5 Typologisk sammenlikning av norsk og spansk

Barnet i denne undersøkelsen er i en språklig utvikling hvor det er i ferd med å lære seg to språk. Det kan derfor være hensiktsmessig å gjøre kortfattet rede for hvor disse språkene står i forhold til hverandre. Jeg skal derfor nå ta for meg de viktigste fellestrekkene og noen av de største forskjellene mellom norsk og spansk. Framstillingen bygger på Ladrero (1990) sin kontrastive beskrivelse av spansk og norsk grammatikk.

Både spansk og norsk tilhører den indoeuropeiske språkfamilien og har dermed den samme opprinnelsen. Men de to språkene har utspring fra to ulike greiner i den indoeuropeiske familien, spansk er et romansk språk og norsk er et germansk språk. Konsekvensen er at det finnes felles trekk mellom språkene, men også viktige forskjeller.

Begge språk er såkalte SVO-språk. Det innebærer at den normale setningsstrukturen i deklorative setninger har rekkefølgen; subjekt (S) + verbal (V) + objekt (O). Ordstillingen kan dog i noen tilfeller være noe friere på spansk enn på norsk. Med det mener jeg at setningsledd på spansk i noe større grad kan flyttes internt i setningen uten at betydningen endres sammenliknet med norsk.

Vi skiller også mellom analytiske og syntetiske språk ut fra graden av bøyningsendelser og avledninger som språket har. Språk med få, eventuelt ingen, bøyningsendelser kalles analytiske språk. Norsk og spansk hører hjemme i en slags mellomposisjon, hvor spansk kanskje kan sies å være noe mer syntetisk fordi man på spansk bøyer verb i person og tall. Det gjør man ikke på norsk.

Adjektiv som avgrenser et substantiv vil på spansk bli plassert etter substantivet, mens det så godt som alltid plasseres foran substantivet på norsk. Foranstilt adjektiv er også mulig på spansk, men da avgrenser ikke adjektivet substantivet, men har en mer beskrivende funksjon.

For verbenes del er det stor overlapping mellom norsk og spansk når det gjelder tempus, aspekt og modus, men med noen viktige forskjeller. Konjunktiv er en utbredt modusform på spansk, mens den på norsk knapt er i bruk. Verbkonstruksjonen gerundium brukes for å uttrykke en pågående handling, mens dette på norsk må uttrykkes med ulike omskrivninger.

På spansk kan personlig pronomen som står som subjekt utelates, det kan det ikke på norsk.

På norsk er det vanlig med mange og lange sammensetninger av substantiv. Dette er ikke så vanlig på spansk.

Som en generell konklusjon kan vi si at spansk og norsk ikke står så langt fra hverandre språktypologisk. Vi kan se for oss at særegne regler for ett språk blir forsøkt benyttet på det andre språket ettersom barnet er i en utvikling hvor det tilegner seg både norsk og spansk.

## **5.1 Spansk i Norge og norsk i Argentina**

Norge har nå fem millioner innbyggere og har alltid vært et flerspråklig land, blant annet som følge av innvandring, handel og religionsutøvelse. De siste tiårene har en stadig større del av befolkningen innvandrerbakgrunn som følge av arbeidsinnvandring, familiegjennomføring og flukt fra krig og undertrykkelse. Statistikk fra SSB<sup>3</sup> viser at ved inngangen til 2013 var 14 prosent (701.465 personer) av befolkningen enten innvandrere eller barn av innvandrerforeldre. I Oslo er andelen 30 prosent. Dette innebærer at kanskje særlig hovedstaden kan ses på som et flerspråklig samfunn. De med opprinnelse fra et spansktalende land utgjør ingen stor gruppe av dette. Ved inngangen til 2013 viser statistikken fra SSB at vel 18.200 personer hadde sin opprinnelse eller var barn av foreldre med opprinnelse fra Spania eller Latin-Amerika (med unntak av land hvor portugisisk eller engelsk benyttes). Det gjør spansk til et relativt lite språk i Norge, men i Oslo er det ganske god mulighet for å komme i kontakt med andre spanskspråklige.

Holdningen til minoritetsspråk varierer. Noen språk gir det status å kunne, andre språk blir forbundet med lavere sosial status. Holdningen til spansk anser jeg for å være ganske positiv. Dette kan kanskje begrunnes med nordmenns reising til Spania og Latin-Amerika. Tall fra Grunnskolen informasjonssystem viser at av valgfag-språkene er spansk det klart mest populære. For skoleåret 2012–2013 valgte 22.000 åttendeklassinger spansk som språklig fordypningsfag. Tallet underbygger oppfatningen om spansk som et populært språk, og det må derfor også kunne tolkes som at nordmenn i utgangspunktet har en positiv innstilling til de som har spansk som morsmål.

Utenfor Norges grenser er spansk et stort språk. Ethnologue<sup>4</sup> oppgir vel 400 millioner brukere av spansk hvorav nesten 40 millioner befinner seg i Argentina. Spansk er nå det nest største språket på verdensbasis etter kinesisk. Jeg har ikke funnet noen statistikk for brukere

---

<sup>3</sup> <https://www.ssb.no/innvbeif> [29.09.2013]

<sup>4</sup> [http://www.ethnologue.com/language/SPA/\\*\\*\\*EDITION\\*\\*\\*](http://www.ethnologue.com/language/SPA/***EDITION***) [29.09.2013]

av norsk i Argentina. Det må uansett antas at det er et minimalt antall brukere av norsk i Argentina, og at brukerne først og fremst er knyttet til utenriktjeneste, handel og familiegjenforening. Jeg har heller ikke noen kjennskap til holdningen til bruk av norsk i Argentina ut over den erfaring jeg selv har opparbeidet. Min erfaring tyder på at norsk som en del av de skandinaviske landene blir oppfattet grunnleggende positivt og som noe lett eksotisk.

Jeg kan altså enkelt konkludere med at spansk er et lite minoritetsspråk i Norge og norsk er et lite minoritetsspråk i Argentina, og at majoritetenes holdning til minoritetene i disse tilfellene antas i utgangspunktet å være positiv.

## 6 Metode

Denne oppgaven er basert på en egen kvalitativ undersøkelse gjennomført i perioden fra november 2011 til januar 2013. I sentrum for undersøkelsen står denne oppgavens forfatters førstefødte datter som var 2 år og 10 måneder (2;10) da undersøkelsen tok til, og 4 år (4;0) da den ble avsluttet. Selve analysesmaterialet består av 47 digitale opptak, på til sammen noe over 15 timer, av samtaler som barnet har deltatt i.

Målet med datainnsamlingen har vært å skaffe eksempler på kodeveksling i samtaler som foregår under tilnærmet naturlige forhold. Barnet har i hovedsak samtalt med sine egne foreldre, både enkeltvis og sammen. Det er også gjort opptak av barnet i samtale med nære slektninger, venner og ansatt i barnehage. Opptaksutstyret har her vært overlatt til den voksenpersonen som har deltatt i samtale med barnet.

Barnet har tilsynelatende i liten grad latt seg affisere av at det har blitt gjort opptak. Dermed framstår hun på en naturlig måte, og det virker ikke som om hun har konstruert noen ord, uttrykk eller snakkemåter som følge av opptakene og forventninger om visse uttrykksmåter.

Som forelder og oppgaveforfatter har jeg også forsøkt å forholde meg mest mulig naturlig i samtaler, men det kan ikke helt avvises ubevisste forsøk på å dreie samtaler i en eller annen retning for å få en spesifikk respons. Selv om det er barnets ytringer som primært er interessante, så kan samtalepartneren selvfølgelig også påvirke hva barnet kommer til å si. Datagrunnlaget som er basis for denne undersøkelsen, anses ikke være påvirket av slike forhold i en slik grad at det ikke skulle være egnet for analyse.

Ytterligere et moment som bør nevnes, er forholdet mellom kodeveksling og ordinær språkutvikling. Denne undersøkelsen startet rett før barnet fylte tre år og ble avsluttet rett etter feiringen av 4-årsdagen. I løpet av denne perioden har dette barnet, på samme måte som alle andre en- og tospråklige barn, videreutviklet den generelle språkkompetansen ganske betraktelig. Både leksikon og syntaks blir større og mer kompleks. Dermed kan man ikke automatisk fastslå at en endring i kodeveksling eller språkvalg skyldes en endring i det språklige miljøet som barnet oppholder seg i. Disse endringene kan også være resultat av den språkutviklingen som ville kommet uten at miljøet ble endret.

Det totale omfanget av opptakene utgjør rundt 15 timer. Disse er fordelt over hele tidsperioden og fordeler seg også over to perioder i Norge og to perioder i Argentina. Opptakene er av ulik lengde, fra rundt 5 minutter og opp til 40 minutter. Variasjonen i lengde skyldes hovedsakelig naturlige slutt punkt for den samtalen barnet deltar i, og hvor mye tid



som var tilgjengelig for å gjøre opptak den aktuelle dagen. Opptakene har forsøksvis vært spredt mest mulig jevnt over hele perioden, men også her har tilgjengelig tid vært en begrensende faktor. Å ha digitale opptak av det som blir sagt, er en klar styrke i forhold til å få en presis gjengivelse av det språklige materialet. Samtidig er det slik at 15 timer opptak fra en tidsperiode på ett år, utgjør en forsvinnende liten del av potensielt lingvistisk materiale. Det meste av det som har blitt sagt i løpet av dette året, befinner seg ikke som datamateriale i denne undersøkelsen. Det er opplagt at det er mange gode eksempler på kodeveksling og språkbruk som undersøkelsen har gått glipp av. Eksempelene som benyttes anses likevel som relevante og egnede til å drøfte de problemstillingene som denne oppgaven tar opp.

Periode	<b>1. periode</b>	<b>2. periode</b>	<b>3. periode</b>	<b>4. periode</b>
Dato	11.11.2011– 25.12.2011	26.12.2011 – 23.03.2012	24.03.2012 – 12.12.2012	13.12.2012 – 18.01.2013
Opptakssted	Norge	Argentina	Norge	Argentina

Figur 1: Tabellen viser tidsintervallene og sted for de ulike undersøkelsesperiodene.

Opptakene har deretter blitt transkribert med henblikk på videre analyse. Transkripsjon av slike opptak krever at man må gjøre visse valg. Ikke alle ord uttales like tydelig, og av og til har det vært noe tvil om hvilke ord som har blitt ytret. Noen ganger har det resultert i at en noe uklar ytring er tatt med i transkripsjonen slik den er tolket, og noen ganger er den utelatt fordi det ikke har vært mulig å gi en forsvarlig tolkning av det som ble sagt. Barn ytrer seg ofte springende rent temamessig, og de kan også snakke så lavt at det av den grunn kan være vanskelig å oppfatte hva som blir sagt.

Et annet moment er at det i visse tilfeller kan være vanskelig å tolke om ytringen er spansk- eller norskspråklig fordi de fonetisk ligger tett opptil hverandre. Eksempler på ord som kan gi slike tolkningsproblemer er fargen «rosa», «mama» kontra «mamma» og tilsvarende «papa» og «pappa». Ofte byr det ikke på problemer å skille slike ord, men i en litt utydelig og usammenhengende barnesamtale kan det være vanskelig. Der slike tilfeller har oppstått, har jeg vurdert sammenhengen de inngår i, og latt disse ordene tilfalle samme språk som de omgis av. Er den øvrige ytringen spanskspråklig, har jeg altså tolket tvilstilfellet som spanskspråklig. Egennavn er vurdert som nøytrale med tanke på hvilket språk de inngår i. Dette har kun betydning i statistikkbearbeidingen av undersøkelsen. Som et ledd i en kvantitativ analyse har jeg brukt ordtellingsverktøyet i Word for å beregne antall ord

som er yttret henholdsvis på norsk og spansk. Deretter er det regnet prosentandel spanske ord i materialet. Statistikkbearbeidingen er ikke kvalitetssikret av andre. Det kan forekomme tellefeil, og andre vil kanskje vurdere tvilstilfeller annerledes enn det jeg har gjort. Antall ord og prosentandel spansk innslag er å betrakte mer som et anslag og ikke som et 100 prosent sikkert resultat. Motivet for beregningen har vært å fastslå hva som er dominant språk hos barnet på et gitt tidspunkt, og å vise utvikling over tid. Jeg anser tellemetoden som mer enn tilstrekkelig for å kunne gi svar på disse spørsmålene.

Ytterligere et moment som er verdt å drøfte, er relasjonen mellom denne oppgavens forfatter og barnet som inngår i undersøkelsen. Distanse mellom forsker og forskingsobjekt er en kjent problemstilling i forskingen (Everett og Furseth, 2012:17-18). Stor avstand kan føre til at man ikke får god nok innsikt i de forhold man ønsker å undersøke, liten avstand kan føre til at objektiviteten i forskingen forsvinner. I dette konkrete tilfellet er oppgaveforfatteren far til barnet som er sentralt i undersøkelsen. Generelt kan man tenke seg at nære familiære bånd gir risiko for å tolke resultatene på en overdrevet positiv måte. I dette tilfellet kan det eksempelvis gi seg utslag i at barnet blir tolket som mer språklig bevisst og analyserende enn det materialet gir grunnlag for. På den andre siden gir nærheten også en ubetinget fordel. Muligheten til å gjøre opptak og observasjoner er alltid til stede, og gir dermed grunnlag for å skaffe bedre data enn i tilfeller hvor forskeren har mer begrenset tilgang til kilden. Man unngår også forskeren som en utenforstående tredjeperson i opptakssituasjonen. I denne konkrete oppgaven tror jeg nærheten til kildematerialet har bidratt mer i positiv forstand enn negativ. Uansett, for å motvirke negative effekter av distansen mellom kilden og den som gjør undersøkelsen, er det viktig å være oppmerksom på problemstillingen under arbeidet med undersøkelsen.

Dette er en kvalitativ undersøkelse. Det innebærer at datagrunnlaget og resultatene av dette har en begrenset overføringsverdi. Eksempelvis følger de fleste barn de samme utviklingstrinnene når de lærer språk, men det er også store individuelle forskjeller for når de lærer hva. Eksemplene som er gjengitt, kan derfor best ses på som et situasjonsbilde som er gyldig for dette barnet i denne aktuelle situasjonen. Undersøkelsen har likevel en verdi fordi den kan sammenliknes med og tolkes i forhold til andre tilsvarende undersøkelser. Den finner dermed sin plass som en liten brikke i et større bilde innenfor dette forskingsområdet (Lanza, 1997: 82).

Ulike forskere gir ulike definisjoner på hva kodeveksling er. Dette har betydning for hva slags datamateriale som blir definert som kodeveksling og dermed som grunnlag for

analyse. Dette har igjen betydning for hva slags konklusjoner de ulike undersøkelsene får. Dermed er det heller ikke gitt at man uten videre kan sammenlikne ulike undersøkelser.

## 6.1 Etiske vurderinger

Deltakerne i denne undersøkelsen har blitt informert muntlig og skriftlig i forkant av opptakene som har blitt gjort. De har også godkjent sin egen deltakelse. Det har bare vært mulig med en delvis anonymisering av deltakerne i denne undersøkelsen. Det skyldes det faktum at det er denne oppgaveforfatterens barn som er hovedkilden i undersøkelsen. Navn på alle samtaledeltakere er endret, men en del er indirekte identifiserbare gjennom sin familiære relasjon til barnet som omtales. Navn som framkommer i selve samtalene som er gjengitt i denne oppgaven, er også endret. Som en generell forskningsetisk vurdering (Everett og Furseth, 2012:137) er det ønskelig å holde deltakerne i en undersøkelse som denne, anonyme, men at dette ikke har vært mulig i alle konkrete tilfeller i denne masteroppgaven, anser jeg likevel som etisk akseptabelt.

For øvrig anses innholdet i de opptakene som er gjort, som av liten sensitiv karakter. Målsettingen har kun vært å skaffe til veie eksempler på kodeveksling. I den grad mer personlige ytringer eller ytringer av sensitiv karakter har kommet i løpet av en opptakssesjon, er disse utelatt fra transkripsjonen. Opptakene er lagret på minnekort og datamaskin, men skal slettes ved oppgavens ferdigstilling.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

## 6.2 Transkripsjon

Detaljnivået for transkripsjonen av opptakene som er gjort til denne oppgaven, er tilpasset oppgavens formål. Det innebærer at det ikke er gjort noen fonetisk transkripsjon av analysematerialet. Jeg har forsøkt å markere pauser, avbrudd, utelatelser og liknende utenomlingvistiske trekk som kan være med på å forklare språk- og ordvalg.

Følgende tegn og forkortelser er brukt i det transkriberte materialet:

- ... lang pause (over tre sekunder)
- . kortere pause
- , kort pause
- [...] utelatt tale
- [in] tale som ikke er ytret, men som er lagt til for å lette forståelsen av dialogen i etterkant

-	avbrutt eller ufullstendig ord
(?)	uforståelig tale
:	lang vokal
<b>halvfet</b>	barnets spanske ytringer
<b><u>círculo</u></b>	halvfet og understreket ord for å vise trykklagt ord på spansk
<u>Negro</u>	Spansk ord ytret av norskspråklig far eller annen norskspråklig voksen
<u>Mista du?</u>	Norsk ord ytret av spanskspråklig mor eller annen spanskspråklig voksen
(latter)	Den som har turen i samtalen ler
<i>(oversatt tekst)</i> Spanske ytringer er oversatt til norsk og plassert kursivert i parentes etter den spanske ytringen. Som regel er det kun de oversatte spanske ordene som står i parentesen, men noen ganger har jeg tatt med hele ytringen der den består av både norsk og spansk for å lette forståelsen.	

# 7 Funn og tolkninger

## 7.1 Undersøkelsens mål og retning

Denne sosiolingvistiske undersøkelsen av den tre år gamle jenta Irene drøfter hennes tospråklighet og kodeveksling. Hensikten er å undersøke motivene for kodevekslingen og se på hvilken rolle språklig miljø og input spiller for både for tospråklighet og kodevekslingen. Språkbruken vil bli viet mye oppmerksomhet vurdert ut fra diskursnivået, det vil si kodeveksling og tospråklighet innen konversasjonens kontekst. Dette er en type kodeveksling som Lanza (1997: 4) mener ikke har fått så mye oppmerksomhet i litteraturen, men som hun selv tok for seg i en undersøkelse av de to år gamle barna Siri og Tomas. Disse barna er engelsk-norsk tospråklige, bosatt i Norge og dominante i norsk. Lanza (1997: 318) trekker fram tre hovedområder i sin undersøkelse: 1. Dominans. 2. Virkningen av kontekst på kodevekslingen. 3. Hva slags kontekst barnets input har. Denne undersøkelsen av Irene vil også ta opp disse tre nøkkelpunktene i analysen av innsamlet materiale.

For små barn vil normalt de viktigste personene for språkutviklingen være foreldrene. Som de nærmeste omsorgspersonene er foreldrene med på også å skape den kontekst som barna lærer språk i. De skaper kontekst både ved sin tilstedeværelse og på måten de kommuniserer med barnet. Lanza (1997: 260) peker på at foreldrene kan bidra til å skape en enspråklig eller tospråklig kontekst. Denne konteksten kan det forhandles om ved hjelp av den måten foreldrene fører samtaler med barnet på. Dette ender ut i et sett med diskursstrategier som barnet må forholde seg til. Strategiene trenger ikke være bevisste ei heller fastspikrete. Konteksten skapes også under samtalen (Lanza 1997: 253).

Hvis et barn i en samtale med en forelder bruker to ulike språk er det ifølge Lanza (1997:262) fem hovedtyper med diskursstrategier som forelderen kan møte denne språkbruken med. Disse fem diskursstrategiene er som følger:

1. Den voksne ber om en klargjøring (viser ingen forståelse)
2. Den voksne ber om klargjøring (gjetter på hva barnet prøver å si)
3. Den voksne repeterer det barnet sier men på det andre språket
4. Fortsett som før-strategi, samtalen bare fortsetter
5. Den voksne kodeveksler

Diskursstrategi nummer en tar sikte på å få barnet til å gjenta ytringen men på det andre språket. Forelderen uttrykker manglende forståelse ved å spørre: «Hva mener du?», «Kan du

gjenta?» eller liknende for å få barnet til å oversette ytringen til det andre språket. Man svarer med et spørreord (Lanza 1997: 263).

Ved diskursstrategi nummer to prøver forelderen å gjette hva barnet har sagt ved å reformulere det i oversatt form. Hvis gjettingen ikke samsvarer med hva barnet forsøker å si, kan barnet gjenta ytringen (Lanza 1997: 263).

Ved diskursstrategi nummer tre gjentar forelderen barnets ytring men i oversatt form og uten at det er ment som et spørsmål (Lanza 1997: 264).

Med fortsett-som-før-strategien fortsetter forelderen samtalen med barnet og viser ved det at han eller hun forstår hva barnet uttrykker (Lanza 1997: 265).

Den siste diskursstrategien, nemlig at den voksne kodeveksler, innebærer både inter- og intrasentensiell kodeveksling. Et eksempel kan være at forelderen tar inn det barnet har sagt nærmest som et sitat og legger til sin egen ytring men da på det andre språket (Lanza 1997: 266).

Et av poengene med disse ulike strategiene er at de antyder ulike holdninger til tospråklighet og kodeveksling. Ved strategi nummer en forsøker forelderen å få barnet til å snakke det andre språket, altså ved at det oversetter sin egen ytring (selvreparasjon). Dette kan ses på som en sterk oppfordring til enspråklighet, og at det er det språket som forelderen bruker, som er det som skal benyttes. Diskursstrategi nummer fem viser derimot at forelderen klart aksepterer og forstår bruk av to språk innen en og samme samtale. Det er et klart signal om at tospråklighet og kodeveksling er greit. Diskursstrategiene framstår dermed som et kontinuum hvor man fra strategi en til fem går fra en klart enspråklig kontekst i retning mot en mer og mer tospråklig kontekst (Lanza, 1997: 268).

## **7.2 Om informanten og hennes familie**

Irene er det førstefødte barnet til en argentinsk mor og en norsk far. Hun har en yngre søster som ved undersøkelsens start, var fem måneder gammel og følgelig ikke hadde begynt å snakke. Familien er bosatt i Oslo. Begge foreldrene har høyere utdanning, far er yrkesaktiv, mens mor har vært hjemmeværende og deltidsstudent under den perioden undersøkelsen har funnet sted.

Foreldrene har som de primære omsorgspersonene også vært de viktigste i å gi Irene den første språklige input som har dannet grunnlag for hennes språkutvikling. Foreldrene har hatt som ønske å følge strategien med «en person – ett språk». Det betyr at far har snakket norsk med barnet mens mor har snakket spansk. Foreldrene har seg imellom hovedsakelig

snakket spansk. Begge foreldrene har en positiv holdning til tospråklighet og har et ønske om at Irene skal lære språk og kultur fra begge de impliserte landene. Språket i storsamfunnet er norsk, og Irene begynte i barnehage da hun var rundt 1;6 år gammel. I barnehagen er norsk det primære kommunikasjonsspråket, men det er både barn og ansatte fra flere nasjoner i barnehagen slik at den kan anses som en multikulturell arena. Det har både før og under perioden for undersøkelsen vært ansatt vikarer med spanskpråklig kompetanse. Det er ikke registrert andre barn i barnehagen med spanskpråklig bakgrunn i perioden før eller under undersøkelsen.

I Norge har altså mor vært den primære kilden for spanskpråklig input, men mors kontakt med spanskpråklige venner kan også ha hatt en viss betydning. Mors søster har også bodd i nærmiljøet i Norge under store deler av perioden før og under undersøkelsen og kan således også ha bidratt noe med spanskpråklig input. Det har også jevnlig vært kontakt med Argentina via videotelefoni (Skype) noe som også kan ha bidratt med spansk input.

Irene har også vært på feriereiser til Argentina to ganger før denne undersøkelsen startet. Den første reisen fant sted rundt ett års alder, den andre var ved to års alder. Den første av disse to reisene var av rundt fire ukers varighet og Irene reiste sammen med både mor og far. Reise nummer to varte i rundt fem uker, far var ikke med ved denne anledningen, slik at norskspråklig input under denne perioden var begrenset til den kontakt Irene hadde med far via videotelefoni og mors eventuelle sporadiske bruk av norsk. I Argentina er altså spansk både storsamfunnets og familiens språk, mens norsk framstår som minoritetsspråket.

Disse reisene ligger altså utenfor denne oppgavens analysemateriale. Det er likevel verdt å nevne ettersom de helt klart har bidratt til den språklige input Irene har fått fra fødselen av. Barnehagen ba etter hjemkomst fra reise nummer to til Argentina om en ordliste med oversettelser av de spanske ordene som Irene på det tidspunktet benyttet. Barnehagen hadde altså registrert at Irene ved rundt to års alder flittig brukte begge språk, og de ønsket en ordliste for å forstå hva Irene kommuniserte på spansk. Dermed ga de også inntrykk av en positiv holdning til tospråklighet.

Uten at det foreligger faktiske registreringer av Irene sin språkbruk i denne perioden observerte foreldrene at innslaget av spanske ytringer falt etter andre reise til Argentina og fram til denne undersøkelsen startet vinteren 2011. Særlig viktig synes å være et lengre besøk hos Irene sine norske besteforeldre sommeren 2011. Under og etter dette besøket falt det spanskpråklige innslaget i ytringene kraftig. Det er dog fortsatt spansk språk å finne i Irene sine ytringer i det undersøkelsen starter i november 2011.

## 7.3 Første periode i Norge

Første periode av denne undersøkelsen består av opptak gjort i Norge i perioden november – desember 2011. Irene er med andre ord fra 2;10 til 2;11 år. For denne perioden er det gjort totalt seks opptak med en total lengde på snaut to og en halv time. Begge foreldrene deltar i samtaler med Irene. To av de seks samtaler starter med far og Irene som samtaledeltakere mens mor kommer inn i samtaler på et senere tidspunkt. Det at begge foreldrene er til stede samtidig skaper en annen sosiolingvistisk ramme enn hvis bare en av foreldrene hadde vært til stede. Lanza (1997: 301) peker på at en slik triadisk kontekst fordrer helt andre kommunikative krav enn hvis barnet hadde vært alene med en av foreldrene. Ifølge Lanza vil omgivelsene for barnet oppfattes som en tospråklig kontekst. Resultatene fra kodevekslingen kan derfor ikke uten videre sammenliknes med resultatene fra en setting hvor barnet er alene med en av foreldrene.

Jeg skal likevel analysere resultatene av kodevekslingen for å avgjøre i hvilken grad det er spansk eller norsk som på dette tidspunktet er det dominerende språket. Analysen gjøres kvantitativt ved å se hvor mange spanske versus norske ord som benyttes. I tillegg vil jeg gjøre en kvalitativ undersøkelse ved at jeg ser nærmere på enkelte relevante ytringer hvor kodeveksling forekommer.

Gjennom de seks samtaler er det registrert at Irene har ytret totalt 4.481 ord. Av disse er 204 spanske noe som utgjør 4,6 prosent av totalt antall ytrede ord.

For hvert av opptakene får vi følgende resultat:

Opptak nummer	Opptaks-dato	Barnets alder	Prosentandel spanske ord
1N	11/11/2011	2;10	5,3
2N	11/12/2011	2;10	4,8
3N	11/26/2011	2;10	4,7
4N	12/12/2011	2;11	2,9
5N	12/17/2011	2;11	5,5
6N	12/21/2011	2;11	5,6

Figur 2: Prosentandel spanske ord i hvert opptak/transkripsjon for undersøkelsens første periode.

Resultatet av en kvantitativ ordundersøkelse viser altså en helt klar dominans i, eller i det minste en preferanse for, norsk. Ved en ordtellingsanalyse kan vi også skille mellom *type* og *token* hvor *type* representerer et ord og *token* hvor mange ganger dette ordet eller varianter av



ordet forekommer. Token-tallet i dette tilfellet er altså 204 og disse ordene fordeler seg på i alt 98 typer. De ti mest brukte ordene i denne perioden var (tokens i parentes): **Escalera** (*trapp*) (14), **de** (*fra/til/av*) (11), **celeste** (*lyseblå*) (9), **negro** (*svart*) (7), **así** (*slik*) (5), **y** (*og*) (5), **curita** (*plaster*) (4), **papel** (*papir*) (4), **oveja** (*sau*) (4), **cebolla** (*løk*) (4).

Resultatene så langt er altså basert på ordnivå. Skal vi analysere en tekst ut fra diskursnivå kan det være hensiktsmessig å vurdere språkdominansen ut fra en annen type enhet. Typisk for en diskurs er at deltakerne veksler på å føre ordet. En avgrenset periode hvor en person snakker, kalles for en tur. Turen avsluttes ved en lengre pause eller ved at en annen deltaker tar ordet. En slik samtaleturn kan også utgjøre en enhet for analyse. I denne første undersøkelsesperioden har Irene totalt 826 samtaleturner. Fra denne opptellingen er utelatt helt uforståelige turer, turer som bare består av et egennavn eller bare inneholder uttrykk som; «Hm», «oi» og liknende. En nærmere analyse av disse 826 turene viser at 106 inneholder elementer fra både norsk og spansk, med andre ord turintern kodeveksling. 19 av de 826 turene er rent spanskpråklige turer. De aller fleste av de rent spanske turene er også ettords ytringer/turer. Legger vi sammen de rent spanskpråklige turene med turene som inneholder spanske ord finner vi at 15 prosent av totalt antall turer er spanskpråklige eller med spanskpråklige innslag. Det indikerer at Irene er dominant i norsk.

Legger vi bare ordtellingen til grunn, kan det diskuteres om Irene skal kunne kalles tospråklig. 4,6 prosent innslag av spanske ord er ikke mye. Ser vi på de rent spanske turene i tillegg finner vi at mange av dem består bare av ett ord. Det kan indikere at den morfosyntaktiske kompetansen foreløpig ikke er så godt utviklet på spansk. Det lave innslaget av spansk til tross, kan man også for denne første perioden av undersøkelsen hevde at Irene er tospråklig. Den språklige kompetansen kan som nevnt under kapittel tre om tospråklighet, deles inn i to hovedområder. Det ene er det produktive som består av evnen til å snakke og skrive, men det andre hovedområdet er det reseptive d.v.s. evnen til forstå og lese. Lese- og skriveferdighetene er ikke relevante i denne sammenhengen, men ser vi nærmere på Irene sin forståelse av mors spanske ytringer, så ser vi at den er god. Svarene Irene gir, om enn på norsk, er relevante og viser tydelig at hun forstår hva som blir sagt. Et eksempel på dette kan være en samtale fra en kveldsstund hvor det nærmer seg leggetid og Irene har blitt gjort oppmerksom på dette:

(Opptak 4N, alder Irene 2;11, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor)

1) I: Nå må vi gå på barnehagen og hjelpe hun også vi kommer tilbake.

2) F: Men hvem er det som er i barnehagen, nå da, Irene? Det er jo ingen der.

- 3) I: Jo, hun vil gå på barnehage.
- 4) M: ¿Pero quién está en el barnehage a esta hora, Irene? ¿Hay alguien allí? *(Men hvem er i barnehagen på dette tidspunktet, Irene? Er det noen der?)*
- 5) I: Ja.
- 6) M: ¿Quién está? *(Hvem er der?)*
- 7) I: Anne.
- 8) M: ¿A esta hora está Anne? *(Er Anne der på denne tiden?)*
- 9) I: Ja da må vi ta Anne fra der, også komme hit her.
- 10) M: Oi, ¿quieres invitar a Anne acá a la casa? *(Oi, vil du invitere Anne hit til huset?)*
- 11) I: Ja, det vil jeg.

Vi ser av eksempelet at samtalen flyter lett og det er ingenting som tyder på at Irene har forståelsesproblemer selv om mor snakker spansk. Også andre opptak viser tydelig forståelse av innholdet i det som sies, uavhengig om språket er norsk eller spansk. Lanza (1997: 244-245) drøfter den samme problemstillingen knyttet til gutten Tomas som viser en klar preferanse for norsk både i samtale med engelskspråklig mor og norskspråklig far. Tross guttens relativt beskjedne bruk av engelsk, mener Lanza at Tomas kan defineres som tospråklig nettopp ut fra det faktum at han fungerer i samtaler hvor engelsk er involvert. Begrunnelsen er altså at svarene Tomas gir i samtalene, er koherente og viser at han forstår engelsk.

Derfor kan også Irene anses for å være tospråklig, men som Lanza (1997: 245) også påpeker, vil en nærmere analyse kunne konkludere med at Tomas, og i vårt tilfelle Irene, på dette tidspunktet ikke er balansert tospråklig.

Så langt har vi vurdert språkdominansen ut fra kvantitative mål. En mer kvalitativ undersøkelse vil være å analysere nærmere de konkrete tilfellene av kodeveksling som finnes. I den aller første perioden av denne undersøkelsen finner vi blant annet følgende eksempler:

Den **cebolla** /den løk (norsk determinativ + spansk substantiv)

Mere **cebolla** / Mere løk (norsk determinativ + spansk substantiv)

En **papel** / En papir (norsk determinativ + spansk substantiv)

To **payasos** /To klovner (norsk determinativ + spansk substantiv)

En **rana** / En frosk (norsk determinativ + spansk substantiv)

En **curita** / En plaster (norsk determinativ + spansk substantiv)

Den **caja** / Den esken (norsk determinativ + spansk substantiv)

En **escalera** / En trapp (norsk determinativ + spansk substantiv)

Da kan du dette ned i **escalera(e)** n / Da kan du dette ned i trappen (spansk substantiv + norsk bøyningsendelse)

Hm: i **papelen** / Hm: i papiren (spansk substantiv + norsk bøyningsendelse)

Du må ta de **pinceles** / Du må ta de pinsettene (norsk determinativ + spansk substantiv)

Er din **maíz** / Er din mais (norsk determinativ + spansk substantiv)

Det er ... **espejo** din oppi der / Det er ... speil din oppi der (spansk substantiv + norsk determinativ)

Jeg *må* **pagar** til deg mamma / Jeg må betale til deg mamma (norsk modalt hjelpeverb + spansk hovedverb)

Jeg *kan* ikke **llegar** tan lejos / Jeg kan ikke nå så langt (norsk modalt hjelpeverb + spansk hovedverb)

Denne type sammensetninger er tidligere undersøkt av Petersen (1988) som undersøkte kodeveksling på ordnivå hos den tre år gamle Thea ei dansk-engelsk jente bosatt i USA.

Resultatet fra denne undersøkelsen ledet fram til språkdominanshypotesen:

The dominant-language hypothesis states that in word-internal code-switching, grammatical morphemes of the DOMINANT language may cooccur with lexical morphemes of either the dominant or the nondominant language. However, grammatical morphemes of the NONDOMINANT language may cooccur only with lexical morphemes of the nondominant language. (Petersen 1988: 486)

Petersen har ikke gjennomgått alle mulige grammatiske morfemer, men gjort sin undersøkelse på et utvalg basert på frekvens og strukturell gjenkjennbarhet. Resultatet fra hennes undersøkelse var at kodeveksling ikke er tilfeldig, men at det er begrensninger for hvor den kan finne sted. Petersen fant at engelskdominante Thea kunne bruke danske leksikalske morfemer sammen med engelske eller danske grammatiske fenomener. Danske grammatiske morfemer ble derimot kun brukt sammen med danske leksikalske morfemer (Petersen 1988: 482).

Petersens hypotese støttes også av Lanza (1997) som har tilsvarende funn i analysen av kodevekslingen til de norskdominante toåringene Siri og Tomas. Hun trekker også fram at i tilfellet med Siri er også mange av de innføyde ordene i disse sammensetningene et substantiv, hvilket også er den kategorien voksne benytter mest når de kodeveksler. Lanza mener likevel at skulle vi gi denne typen kodeveksling som vi her omtaler et navn, så ville det vært «dominans» (Lanza 1997: 194)

Analysen av Irene sin kodeveksling i denne perioden støtter opp under funnene gjort av Petersen og Lanza. Kodevekslingen er entydig i form av at Irene bruker norske grammatiske morfemer sammen med norske og spanske leksikalske morfemer. Spanske grammatiske morfemer blir kun brukt sammen med spanske leksikalske morfemer.

Lanza (1997: 170) peker på at det er blitt reist noe kritikk mot Petersens hypotese. Kritikken går på at man kan finne resultater som avviker fra hypotesen. Slike avvik har Lanza også funnet i sitt materiale, men hun understreker at disse avvikene er få i antall. I forhold til Irene sin språkbruk, er det ikke funnet avvik fra dominanshypotesen i materialet fra denne første perioden.

På bakgrunn av både kvantitative og kvalitative funn er det rimelig å anta av tospråklige Irene i denne perioden er dominant i norsk og at det gir kodevekslingen en bestemt retning.

### 7.3.1 Diskursstrategier

Som nevnt er store deler av opptakene i denne første perioden gjort med begge foreldrene til stede. Dette skaper en triadisk situasjon som kan gjøre tolkningen av kodeveksling og diskursstrategier litt vanskeligere. Dette blant annet fordi et rent lydopptak ikke får med seg utenomlingvistiske signaler som forteller hvem av foreldrene barnet henvender seg til. Et videoopptak ville gjort dette tolkningsarbeidet lettere. Det kan likevel være av interesse å se nærmere på de diskursstrategier som er i bruk.

Et eksempel er hentet fra en samtale fra middagsbordet hvor hele familien er til stede. Far spør Irene om hva de ulike middagsretter er:

*(Opptak 1N, alder Irene 2;10, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor og lillesøster)*

1) F: Hva er det for noe da?

2) I: (?)

3) F: Hm?

4) I: Det er **arroz** (*ris*)

5) F: Arroz? (*ris*)

6) I: Det er også **arroz** (*ris*)

7) F: Den her og?

Her ser vi far i tur fem prøver å gi uttrykk for manglende forståelse. Det skjer ved en gjentakelse av barnets spanske ytring med et spørrende tonefall. Det er altså ment som en forespørsel om oppklaring/oversettelse, men fungerer ikke som det. Samtalen forsetter uten at Irene ser ut til å ha oppfattet at kodevekslingen er et problemområde som far ønsker oppmerksomhet rundt. Det finnes ytterligere 10 slike eksempler i det transkriberte materialet på akkurat denne typen replikkveksling. Irene kodeveksler, far repeterer spørrende på spansk, men Irene gir ingen videre oppklaring. Det kan tolkes som om fars strategi er for tospråklig rettet, eller mild om man vil, i forhold til å få Irene til å forstå at det foreligger et ønske om oversettelse.

Det finnes dog andre eksempler på en enda sterkere forhandling om en enspråklig kontekst. Litt senere i samme samtale som i eksempelet over finner vi denne replikkvekslingen:

*(Opptak 1N, alder Irene 2;10, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor og lillesøster)*

1) I: Jeg vil ha mere **cebolla** (løk)

2) F: Hva sa du?

3) I: **Cebolla** (løk)

4) M: Oi, pero Irene no sé, hija eh. Dónde se vió que una nena coma tanta cebolla. Toma acá tenés un trozo más. Dos trozos más. *(Oi, men Irene, jeg vet ikke, jente, eh. Skulle man ha sett ei jente som spiser så mye løk. Ta, her har du en bit til, to biter til.)*

Dette er i utgangspunktet et eksempel på den mest enspråklige diskursstrategien ettersom far gir uttrykk for en minimal forståelse og etterspør en oppklaring på hva det er som Irene etterspør. Oppklaringen kommer dog ikke, Irene gjør som så mange ganger før, hun repeterer på spansk uten å gi tegn til å oppfatte konversasjonen som problematisk.

I dette eksempelet ser vi også noe av det som kan være problematisk med en triadisk konversasjon. Her mister far muligheten til å følge opp repetisjonen til Irene ettersom mor bryter inn i replikkvekslingen og svarer på den opprinnelige forespørselen. I tillegg til det å gi et svar, svarer hun også på spansk noe som i dette tilfellet bryter med fars ønske om språkskifte. Far etterspør en enspråklig norsk kontekst, mens mor tillater en tospråklig kontekst ettersom hun gir uttrykk for å ha forstått ønsket fra Irene uten å be om noen form for klargjøring av det norske språkinnholdet i forespørselen fra Irene. Det er å tolke som en fortsett-som-før-strategi og en aksept av en tospråklig kontekst.

Det finnes også eksempler på rent dyadiske konversasjoner hvor det skulle være enklere å holde fast ved diskursstrategiene. Følgende eksempel viser dog at selv da kan strategiene endres underveis. I dette eksempelet leker far og Irene på badet og det er altså bare de to til stede:

*(Opptak 3N, alder Irene 2;10, til stede: I: Irene, F: Far)*

- 1) I: Det er en **escalera**. (*trapp*)
- 2) F: Hva er det for noe?
- 3) I: Det er en **escalera**. (*trapp*)
- 4) F: En trapp.
- 5) I: Den er en **escalera**. (*trapp*)
- 6) F: Å ja. Escalera. Hm.
- 7) I: Du kan ikke ta **escalera**. (*trapp*)
- 8) F: Nei. Hvorfor kan jeg ikke det, da?

Her ser vi far i tur to uttrykker en minimal forståelse og ber om en oppklaring. Oppklaringen kommer ikke, Irene bare repeterer forrige ytring, og viser dermed at hun ikke oppfatter hva som er problempunktet i samtalen. Deretter prøver far å forhandle på nytt ved å bruke en noe mer tospråklig rettet strategi. Han oversetter det Irene sier på spansk, og identifiserer dermed det som er problematisk. Dette kan tolkes som diskursstrategi nummer to, hvor forelderen oversetter og etterspør en bekreftelse. Bekreftelsen kommer heller ikke her, Irene repeterer nok en gang den opprinnelige ytringen. Deretter ser det ut som om far gir opp sitt forsøk på å oppnå en enspråklig kontekst. Han resignerer ved å gjenta det Irene sier på spansk og gir samtidig uttrykk for en slags forståelse. Deretter fortsetter Irene samtalen ved å tilføre ny informasjon, men uten å forholde seg til det som far ville tematisere som problematisk.

Det kan også reises spørsmål om hvor godt den metalingvistiske kompetansen er utviklet på dette tidspunktet. Med metalingvistisk kompetanse mener jeg blant annet evnen til å kunne snakke om språk og ha en forståelse om at det i dette tilfellet er to språk involvert. Senere i samme samtale som i eksempelet over, er temaet fargene som ulike ting på badet har:

*(Opptak 3N, alder Irene 2;10, til stede: I: Irene, F: Far)*

- 1) F: Ja, der var det hvit, ja. Og her da?
- 2) I: **Negro**. (*svart*)

- 3) F: Negro, ja. Men er den ikke svart? (*svart*)
- 4) I: Nei, det er ikke svart.
- 5) F: Hva er det da?
- 6) I: Det er svart.
- 7) F: Å ja, det er svart.
- 8) I: Og det er **negro**. (*svart*)
- 9) F: Det er svart og det er negro? Å ja. Er ikke det det samme? ... (*svart*)
- 10) I: Nei, det er ikke det samme. Det er svart og det er **negro**. (*svart*)
- 11) F: Å ja. Hm.
- 12) I: Den er **negro**, den er, den er eh svart. (*svart*)
- 13) F: Hm.
- 14) I: Den er svart og det er svart og det er også svart det, **negro**! (*svart*)

Som vi ser, gir ikke Irene uttrykk for at svart og negro er den samme fargen. Det kan være en indikasjon på manglende metalingvistisk kompetanse dvs. at hun fortsatt ikke vet at spansk og norsk er to forskjellige språk. Det trenger likevel ikke tolkes slik. I samtalen ser vi at hun bruker både svart og negro og hun gir også direkte uttrykk for at det ikke er det samme. Det kan tolkes som en form for underestensjon, dvs. at det norske ordet er knyttet til noen konkrete objekter mens det spanske ordet er knyttet til andre objekter. Det er også en mulighet for at replikkvekslingen bare er uttrykk for en språklig lek. Det kan være at hun egentlig vet at de to ordene representerer den samme fargen, men at hun ved dette tilfellet bare ønsker å leke-krangle med sin forelder.

Ytterligere et eksempel på kodeveksling med ønske om oppklaring finner vi fra en lekesituasjon hvor Irene leker med far:

(Opptak 3N, alder Irene 2;10, til stede: I: Irene, F: Far og M: Mor)

- 1) I: Her er Minnie, her er Minnie. ¿**Qué te pasa, Minnie?** (*Hva er det med deg, Minnie?*)
- 2) F: Hva sa du?
- 3) I: Minnie, Daisy si ¿**Qué te pasa?** til Minnie. (*Hva er det med deg?*)
- 4) F: ¿Qué te pasa? sier hun det til Minnie? (*Hva er det med deg?*)
- 5) I: Ja.
- 6) F: Å ja.

Her ser vi også at kodevekslingen oppstår som følge av at Irene siterer fra noe hun har sett. Irene har sett på spanskspråklig utgave av Mikke Mus på internett og leker med inspirasjon fra det hun har sett der. Sitatet som hun gjengir på spansk, kan altså være et sitat fra en situasjon som stammer fra en Mikke Mus-episode. Da vil det være en konversasjonell kodeveksling slik Gumperz beskriver den og sitering vil være motivet for den. Irene bekrefter i tur 3 at det er et sitat, men det går an å tenke seg at det ikke er det, men heller et forsøk på å tillegge figuren Daisy spansk språk slik hun kjenner det fra filmene hun har sett. Tolket slik har kodevekslingen også en situasjonell side ved seg hvis vi anser det å se på tegnefilmer som et rent spansk domene.

Det er verdt å legge merke til fars spørsmål på norsk i tur to. Dette er et forsøk på oppklaring som ikke når fram, Irene gjentar og utvider forrige ytring uten å oversette det spanskspråklige til norsk.

Ser vi på mors diskursstrategier i sine konversasjoner med Irene finner vi at de går i en noe annen retning enn de som vi har vist at far benytter. Dette er et eksempel fra en situasjon hvor Irene sitter og leker i stua. Hun ønsker å åpne lokket på matboksen som sitter fast. Både mor og far et til stede.

*(Opptak 2N, alder Irene 2;10, til stede: I: Irene, F: Far og M: Mor)*

- 1) I: Se! Den sitter fast.
- 2) M: ¿Está cerrada Irene? *(Er den lukket, Irene?)*
- 3) I: Ja.
- 4) M: Quién la cerró? *(Hvem lukket den?)*
- 5) I: Det er jeg.
- 6) M: Off. ¿La puedes abrir? *(Off. Kan du åpne den?)*  
*(Irene åpner boksen)*
- 7) M: Muy bien. *(Veldig bra)*
- 8) I: Se matboksen til Minnie, matboksen til Mia er åpen.
- 9) M: ¿Quién la abrió? *(Hvem åpnet den?)*
- 10) I: Jeg.
- 11) M: Hmm ... Fue Irene. *(Hmm... Det var Irene)*

I denne replikkvekslingen legger vi merke til at Irene ikke kodeveksler i det hele tatt. Hun snakker bare norsk, selv om mor som samtalepartner bare snakker spansk. Mors innledende spørsmål kan tolkes på to ulike måter. Det kan for det første ses på som et spørsmål om selve



diskusjonens innhold dvs. om lokket på boksen faktisk sitter fast eller ikke, eller det kan ses på som en diskusjonsstrategi hvor mor vil forhandle om en enspråklig spansk kontekst. Det gjør hun i så fall ved å oversette ytringen til Irene og be om bekreftelse på at hun har forstått riktig (strategi nummer to). Strategien er å forstå som et ja- nei-spørsmål og gir en indikasjon på at mor har forstått det barnet sier (Lanza, 1997: 263-264). Barnets svar i dette tilfellet er da også bekreftende «ja». Irene bytter imidlertid ikke til spansk som følge av spørsmålet. Hun fortsetter samtalen på norsk og mor svarer på spansk uten å indikere noe ytterligere med tanke på ønske om samtalespråk. Mor benytter seg også av en fortsett-som-før-strategi, hvor hun ikke lar seg affisere av at barnet snakker norsk. En slik holdning åpner for en tospråklig kontekst. Strategien om å fortsette uten å henge seg opp i hva slags språk som benyttes, eller om det er kodeveksling involvert, er den mest brukte fra mors side under denne første perioden av undersøkelsen. En slik strategi indikerer altså overfor barnet at det er akseptabelt å bruke begge språk, og at begge språk blir forstått.

Ettersom mange av samtalene som danner grunnlaget for denne analysen er gjort med både mor og far til stede, er det vanskelig å dra noen konklusjoner om hvorvidt Irene kodeveksler mest med far eller mor. Ser vi på de turene hvor Irene enten snakker kun spansk eller har en tur som inneholder turintern kodeveksling finner vi at far hadde forutgående tur dobbelt så mange ganger som mor (87 mot 42). Samtidig er det slik at far er samtalepartner i større grad enn mor i dette materialet, slik at det ut fra en kvantitetsberegning ikke er overraskende at Irene har flere kodevekslingsturer med far enn med mor. Ettersom far har forsøkt å konsekvent snakke norsk og mor konsekvent har snakket spansk er det likevel noen kodevekslinger som må kunne tilskrives at det er mor som er samtalepartner, noe følgende eksempel illustrerer:

*(Opptak 2N, alder Irene 2;10, til stede: I: Irene, F: Far og M: Mor)*

- 1) F: Jeg tror vi bare skal kaste det der.
- 2) M: Puede ser una comida vieja, ¿Quién sabe? *(Det kan hende det er gammel mat. Hvem vet?)*
- 3) I: Det er **comida vieja**. *(gammel mat)*
- 4) M: Sí, es comida vieja, hija. *(Ja, det er gammel mat, jenta mi)*

Eksempelet viser at kodevekslingen her er en ren repetisjon av hva mor sier i forrige tur. Det virker som om kodevekslingen direkte er motivert ut fra dette (Gumperz, 1982: 75), men det

er også verdt å huske på at imitering er et viktig element i barns språktilegnelse (Saxton, 2010: 88).

### **7.3.2 Konklusjon første periode i Norge**

I denne første perioden av undersøkelsen er Irene i alderen fra 2;10 til 2;11 år. Opptakene er gjort hjemme og ved flertallet av dem, er både mor og far til stede. Resultatene viser at Irene er dominant i norsk og at innslaget av spansk ikke er så stort verken i form av turintern kodeveksling eller i form av rent spanskspråklige turer. Rent spanskspråklige ytringer kan vi også betrakte som kodeveksling på diskursnivå, så lenge basisspråket anses å være norsk. Hypotesen om norsk som det dominante språket kommer som følge av både kvantitative og kvalitative analyser. Dominansen i norsk gjør at den ordinterne kodevekslingen følger visse regler. Spanske leksikalske morfemer kan få norske grammatiske morfemer, men norske leksikalske morfemer får bare norske grammatiske morfemer.

Vi har også sett at foreldrene ønsker å følge «en person – ett språk»-strategien, men at de gjennom diskursstrategiene de faktisk bruker, åpner for en tospråklig kontekst. Dette gjelder begge foreldrene. Så selv om foreldrene ønsker å framstå som enspråklige, indikerer diskursstrategiene og barnets respons at barnet anser det som uproblematisk å benytte begge språk i samme samtale med mor eller far. Et motiv for kodevekslingen er med andre ord at konteksten tillater det.

Jeg har også vist i et tilfelle at kodeveksling kan være et resultat av at Irene siterer på originalspråket hva en tegnefilmfigur (dukke) har sagt, men det er mulig å se på det analyserte tilfellet som domenerelatert ved at hun tillegger visse dukker et spesifikt språk, nemlig det språket tegnefilmen er presentert på.

Flere av kodevekslingene er rene repetisjoner ved at Irene repeterer det hun selv har sagt i en tidligere tur, men uten at hun skifter språk på det hun repeterer. En annen form for repetisjon som også finnes i materialet, er når Irene repeterer spanske ord i foregående ytring fra mor. Kodevekslingen er således utløst av forutgående samtale. Repetisjonene kan også ha en funksjon som hjelpemiddel i en språklæringsprosess.

Andre kodevekslinger på ordnivå kan tolkes som «lingvistiske krykker» enten ved at Irene mangler enkelte ord i det norske leksikonet, samtidig som hun har dem i det spanske, eller at de spanske ordene mentalt er lettere tilgjengelig. At de er lettere tilgjengelige, innebærer at Irene også har de norske ordene lagret, men at det er tyngre å hente de fram og at hun derfor velger å bruke de spanske.

## 7.4 Første periode i Argentina

I dette kapittelet tar jeg for meg opptakene for periode to. Først presenteres det miljøet som Irene møtes med i Argentina hvor opptakene er gjort. Deretter presenteres hovedresultatene fra denne perioden i undersøkelsen. Til slutt analyseres noen sentrale eksempler nærmere og til slutt presenteres en konklusjon hvor jeg oppsummerer de viktigste funnene.

Denne perioden av undersøkelsen er en direkte forlengelse av periode 1 rent tidsmessig. Den starter 26. desember 2011 og varer fram til 23. mars 2012, og utgjør dermed tre måneder.

De fysiske omgivelsene i bred forstand er også med på å skape den kontekst som språklæringen skjer i. Derfor kan en endring av miljø også skape endring i forutsetningene for å lære språk.

Opptakene er gjort i Argentina under et feriebesøk hos Irene sin mormor som bor i byen Rosario. Byen er landets tredje største med 1,2 millioner innbyggere, den ligger på pampasen sentralt i landet. Rosario er et handelssentrum hvor eksport av landbruksprodukter utgjør en viktig del av næringslivet. Innbyggerne er for en stor del etterkommere av italienske og spanske immigranter. Språket er i all hovedsak spansk, men det finnes også indianske minoritetsspråk i området<sup>5</sup>. Spansken som brukes i Rosario har enkelte dialektale særtrekk men skiller seg ellers ikke ut stort ut fra den spansken som ellers brukes i hovedstaden Buenos Aires<sup>6</sup>.

I Rosario har Irene og familien hatt tilhold i sentrum av byen som er preget av tett bebyggelse, stor trafikk og mye gateliv. Perioden fra januar til mars utgjør også sommeren med januar som sommerferiemåneden. Hele familien har bodd hos mormor under denne perioden, men far reiste hjem etter en måned, og Irene sin argentinske tante bodde også i leiligheten fra snaut to uker etter familiens ankomst. Irene sin tante er etter opphold i Norge noe norskkyndig, men regnes i denne undersøkelsen for å være enspråklig spansk.

I begynnelsen av januar, altså etter en snau ukes opphold begynte Irene i argentinsk barnehage. Målet med dette var blant annet ytterligere å forsterke den språklige kontakten med spansk. Irene var i denne barnehagen en måned. Hun var vant med det å gå i barnehage fra tiden i Norge, hvor hun startet i barnehage da hun var halvannet år gammel. Det er et inntrykk av at norske og argentinske barnehager er noe ulikt organisert. Eksempelvis fikk foreldrene i Argentina ikke anledning til å være med inn i selve barnehagen verken for å

---

<sup>5</sup> <http://www.ethnologue.com/country/AR>

<sup>6</sup> [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/33/TH\\_33\\_003\\_059\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/33/TH_33_003_059_0.pdf).

avlevere barna eller for å tilbringe noe tid sammen med dem der. Barna ble avlevert og hentet ved inngangsdøra. En annen forskjell synes å være at det er mer organiserte aktiviteter i argentinske barnehager enn i de norske. Tiden for fri lek oppfattes altså å være mye mindre i Argentina enn i Norge. Det oppleves dermed at det er flere voksenstyrte aktiviteter i Argentina.

Det er i denne delen av undersøkelsen også en endring i hvem Irene samtaler med i de opptakene som er gjort. Fortsatt er det slik at far og mor er de primære samtalepartnerne, men det er også gjort opptak av Irene hvor tante, mormor og andre utenfor familien har vært til stede. Hensikten med å skape samtalsituasjoner med personer utenfor familien har vært å skape kontekster som er entydig enspråklige. Med unntak av far, mor og tante er det ingen personer i Argentina i omgangskretsen som har norskkunnskaper, og som dermed har mulighet til å forstå en norsk ytring. Irene har heller ikke noe grunnlag fra tidligere møter for å tro at disse personene skal kunne forstå det hun måtte ytre på norsk.

For Irene har nå noen grunnleggende betingelser endret seg som et resultat av reisen til Argentina. For det første er nå majoritetsspråket spansk og ikke norsk. Det språket hun selv er dominant i, er et minoritetsspråk og snakkes i utgangspunktet kun av far, selv om mor også forstår og kan snakke dette. Muligheten til å gjøre seg forstått på det dominante språket er dermed vesentlig redusert. Inntrykket er dog at de skandinaviske landene oppfattes positivt i Argentina og at det ikke er knyttet direkte negative konnotasjoner verken mot å være innvandrere fra disse landene eller det å snakke norsk som minoritetsspråk. I tillegg til endringene i det språklige miljøet er som nevnt også det fysiske miljøet og klimaet annerledes i forhold til det Irene er vant med.

Materialet for denne perioden består av 15 opptak av til sammen fem timers varighet. Totaltallene for denne perioden viser at Irene ytret 8.553 ord og av disse var 4.734 spanske. Det gir en spanskspråklig prosentandel på 55.

På diskursnivå finner vi at Irene har ytret totalt 1.638 turer. Av disse finner vi 116 turer som inneholder både norske og spanske enheter. 885 turer er rent spanske turer. 1.001 turer er altså rent spanske eller de inneholder spanskspråklige elementer. Det gir en spansk prosentandel på 61. Turer som ikke inneholder identifiserbare ord, er utelatt.

Ut fra disse hovedtallene ser vi at det har skjedd en markert endring sammenliknet med den første perioden i Norge hvor det på ordnivå var et innslag av spanske ord på 4,6 prosent. Turer med innslag av spansk lå på 15 prosent for periode en. Vi ser altså at Irene har begynt å bruke spansk i en mye større grad enn tidligere.

Går vi i inn på de enkelte opptakene ser vi også at økningen i bruken av spansk ikke er noe som skjer gradvis. Analysen viser en brå overgang til spansk etter drøyt snaut tre ukers opphold i Argentina.

Opptak nummer	Opptaks-dato	Barnets alder	Prosentandel spanske ord
7A	12/28/2011	2;11	4,9
8A	1/1/2012	2;11	4,4
9A	1/5/2012	2;11	7,2
10A	1/7/2012	2;11	2,8
11A	1/8/2012	2;11	5
12A	1/9/2012	3;0	0
13A	1/11/2012	3;0	19
14A	1/17/2012	3;0	66
15A	1/19/2012	3;0	69
16A	1/25/2012	3;0	84
17A	2/9/2012	3;1	100
18A	2/14/2012	3;1	100
19A	2/22/2012	3;1	100
20A	3/5/2012	3;1	100
21A	3/14/2012	3;2	100

Figur 3: Prosentandel spanske ord i hvert opptak/transkripsjon for undersøkelsens periode to.

Som tabellen viser, øker innslaget av spansk markant fra og med opptak nummer 14 som ble gjennomført 17. januar 2012, altså knappe tre uker etter ankomst til Argentina. Opptak 12 og opptak 17 er gjort med nøyaktig en måneds mellomrom. Vi ser med andre ord at skiftet fra norsk skjer på noe mindre enn en måned.

Ettersom det er dokumentert en så brå overgang til spansk, kan det også være hensiktsmessig å dele denne perioden i Argentina inn i to deler. Først skal jeg mer detaljert ta for meg opptakene fram til 17. januar og deretter analysere opptakene etter 17. januar.

De aller første opptakene i Argentina framstår som en fortsettelse av opptakene gjort i Norge. Irene snakker hovedsakelig norsk, men har noen innslag av spanske ord. Opptakene fra og med opptak 07 til og med nummer 13 inneholder 359 spanske ord som fordeler seg på 145 ulike ord (type). De ti mest brukte er (tokens i parentes): 1. **Aquí** (*her*)(19) 2. **No** (*nei*)(19) 3. **Es** (*er*) (13) 4. **Colores** (*farger*)(11) 5. **De** (*fra/av/til*)(9) 6. **Pote** (*potte/plastkopp*) (8) 7. **Qué** (6) 8. **El** (det. best. form entall hankj.)(6) 9. **Arriba** (*oppe*) (6) 10. **Dónde** (*hvor*) (5)

En del av forklaringen på hvorfor akkurat disse ordene er de mest brukte er nok at de er knyttet til konkrete lekesituasjoner hvor lekens innhold også styrer hvilke ord som blir brukt, og at barn har en tendens til å gjenta både seg selv og det andre sier. Et eksempel på dette kan være et tilfelle hvor mor leker med Irene med saks og plastilin på kjøkkenbordet:

(Opptak 13A, alder Irene 3;0, til stede: I: Irene og M: Mor)

- 1) M: Ahora están todos. (*Nå er alle her*)
- 2) I: Ah:. Ye:s. **Aquí** (?). Kan du hjelpe meg å ta alle sammen der i båten? (*Her*)
- 3) M: Bueno. (*Okay*)
- 4) I: **Éste aquí** (*Denne her*)
- 5) M: Aquí (*Her*)
- 6) I: **Éste aquí. No éste tan lejos aquí. Aquí** (*Denne her. Nei denne så langt her*)
- 7) M: ¿Y éstos? (*Og disse?*)
- 8) I: **Aquí** (*Her*)
- 9) M: ¿Y este blanco? (*Og denne hvite?*)
- 10) I: **Aquí. No falta** (?). **No es** blå. **Aquí. Aquí.** (*Her. Mangler ikke (?). Den er ikke blå. Her. Her.*)

Dette eksempelet viser klart hvordan enkeltord kan få en så høy frekvensandel i et korpus som er relativt begrenset. Denne korte sekvensen står for ni av de 19 tilfellene hvor adverbet «aquí» (her) er benyttet. En del av repetisjonene er knyttet til selve aktiviteten som Irene holder på med og er derfor helt naturlig i sammenhengen. Samtidig kan repetisjonene tolkes som barns repetering som ledd i språklæring (Saxton, 2010:88).

Transkripsjonen reiser også spørsmålet om hvilken retning kodevekslingen tar. Med andre ord hvilket språk er det egentlig barnet veksler til? Vi er som nevnt i Argentina hvor majoritetsspråket er spansk, og det er også dette som er førstespråket til mor som er Irene sin samtalepartner i denne situasjonen. Far var riktignok til stede innledningsvis, men dette tekstutdraget er fra slutten på et opptak som varte i 34 minutter. Det er derfor rimelig å anta at påvirkningen fra far er minimal i dette tilfellet, og at situasjonen kan regnes som en dyadisk samtale, det vil si en samtale kun mellom mor og barn. Sier vi så at det er mor som leder an i samtalen, er det ikke urimelig å si at basisspråket er spansk hvis vi legger et sosiolingvistisk perspektiv til grunn (Apple og Muysken 1989: 121). Med basisspråk forstår vi det umarkerte språkvalget, det som ikke vil vekke oppsikt i en normal språkbrukssituasjon. Ut fra et slikt perspektiv må vi derfor regne det som blir sagt på norsk som kodeveksling. Inntil videre

velger vi likevel å beholde norsk som basisspråket til Irene og trekke fram bruken av spansk som det markerte språket i hennes ytringer. Dette valget kan betraktes som psykolingvistisk for det tar utgangspunkt i hvilket språk som er dominant på dette tidspunktet.

Også i denne delen av undersøkelsen består en stor andel av kodevekslingen av at spanske enkeltord settes inn i en ellers norskspråklig setning. Med andre ord det som av en del forskere vil kalles en intrasentensiell kodeveksling. Mot slutten av første delperiode øker riktignok det spanske innslaget noe i ytringene og ytringenes lengde øker også.

Et eksempel på en slik intrasentensiell kodeveksling fra denne første tiden i Argentina er hvor Irene ber far og mor om hjelp til å finne noen fargede plastbokser:

*(Opptak 7A, alder Irene 2;11, til stede: I: Irene, F: Far og M: Mor)*

1) F: Men hva er det du skal ha egentlig? Jeg skjønner ikke hva du skal ha

2) I: De **potes de colores**. (*fargede plastkopper*)

3) F: Potes de colores? (*fargede plastkopper?*)

4) I: Ja.

5) F: Å, potes de colores. (*fargede plastkopper?*)

6) M: Quedaron en el patio. (*De ble igjen i bakgården*)

7) F: Men da går vi.

8) I: De er i **patio**. (*bakgården*)

9) F: Ja.

*(En boks med bokstaver til å leke med faller på gulvet)*

10) I: Unnskyld pappa. De er bare sjokoladene mine.

11) F: Kom så går vi og ser om de står bak her, Irene. Skal vi gå?

12) I: Jeg må bare rydde opp.

13) F: Unnskyld, det var jeg som gjorde at, det var min skyld at de datt ut, unnskyld Irene.

14) I: Det må du ikke gjøre du må vente på meg. Ikke på badet er de **esses potes**. De er på **patio**. (*disse plastkoppene – bakgården*)

15) F: El patio? (*bakgården?*)

16) I: Ja.

Her ser vi at hoveddelen av samtalen gjennomføres på norsk men med innslag av enkelte spanske ord. Interessant er det også å se bruken av ordet «patio» (et lukket uterom i bakkant av leiligheten, en slags bakgård). Ordet introduseres av mor og plukkes raskt opp av Irene. Det er et eksempel på et ord som vi ikke har benyttet i Norge og dermed for Irene ikke har

noen ekvivalent på norsk. Således kan det tolkes som en kodeveksling som resultat av ordlæring i et nytt fysisk miljø. I tråd med Zentellas (2007: 99) klassifisering kan kodevekslingen karakteriseres som en lingvistisk krykke hvor Irene i dette tilfellet ikke har noe begrep på norsk for «*patio*». Gumperz ville trolig kalt dette tilfellet for et eksempel på bruk av lånord ettersom det er snakk om ett enkeltord som føyes inn i setningsstrukturen til det andre språket, og fordi selve vekslingen til det spanske ordet ikke synes å ha noen egen kommunikativ funksjon (Gumperz, 1982: 66).

Hvis det ikke finnes et synonym på norsk i det mentale leksikonet til Irene så kan det også reises innvendinger mot å definere dette eksempelet som kodeveksling. Når det ikke finnes egnet ord på norsk må man bare bruke det ordet som er tilgjengelig og man står slik sett ikke overfor et valg mellom to ulike koder.

Som under undersøkelsens del en skal vi også her vurdere hvilket språk som er dominant ut fra en analyse av kodevekslingen på ordnivå. I korpuset finner vi blant annet disse eksemplene:

De **colores** / De fargene (norsk determinativ + spansk substantiv)

En **pote** / En plastkopp (norsk determinativ + spansk substantiv)

Den **colchón** / Den sofa (norsk determinativ + spansk substantiv)

**Bombacha** din / Underbukse din (spansk substantiv + norsk determinativ)

Kan jeg få **verden** / Kan jeg få grønningen (spansk adjektiv tolket som substantiv og gitt norsk bøyningsendelse, -en)

En **colectivo** / En buss (norsk determinativ + spansk substantiv)

En **muñeco** / En dukke (norsk determinativ + spansk substantiv)

Vi ser at norske grammatiske morfemer/lukkete kategorier opptrer sammen med spanske leksikalske morfemer, men i korpuset finnes det ikke eksempler på spanske grammatiske morfemer opptrer sammen med norske leksikalske morfemer. Petersens hypotese om språkdominans underbygges altså ytterligere av dette materialet. Korpuset fra denne perioden inneholder også et eksempel på kodeveksling som vi kan knytte til syntaks:

(Opptak 7A, alder Irene 2;11, til stede: I: Irene, F: Far og M: Mor)

I: for jeg spiser ikke **negro** kake. (svart)



Selv om samme ordstilling (adjektiv + substantiv) er mulig på spansk, er den mest vanlige bruken å plassere adjektivet etter substantivet. Selv om Irene her velger et spansk adjektiv for å avgrense substantivet beholder hun norsk setningsstruktur.

Vi har dermed ytterligere indikasjoner på at norsk er det dominante språket i hvert fall fram til og med opptak nummer 13. Petersens hypotese forklarer også hvorfor kodevekslingen på ordnivå er slik den er i den eksemplene som vi har trukket fram her. Vi har tidligere reist spørsmålet om hvilken tospråklig bevissthet Irene har under undersøkelsesperioden. Fra periode 1 har vi vist et eksempel på at Irene ikke godtar at «svart» og «negro» er det samme. I en samtale mellom mor og Irene (2;11) 1. januar 2012 finner denne replikkvekslingen sted:

*(Opptak 8A, alder Irene 2;11, til stede: I: Irene og M: Mor)*

M: ¿Cómo? ¿Qué? No entiendo, Irene, lo que me decís. *(Hvordan? Hva? Jeg skjønner ikke, Irene, det du sier til meg.)*

I: For du **habla español**? *(snakker spansk)*

M: Yo hablo español, sí. *(Jeg snakker spansk, ja)*

Mors bekreftelse på at det er spansk hun snakker, fører imidlertid ikke til at Irene bytter språk og fortsetter samtalen på spansk. Hun fortsetter å snakke norsk mens mor snakker spansk. Mors diskursstrategi under samtalen er riktignok en fortsett-som-før-strategi hvor hun ikke påpeker noe problematisk ved at Irene snakker norsk. Mors spørsmål til Irene i dette eksempelet er knyttet til innholdet i det som sies, ikke hvilket språk som benyttes. Selv om Irene i dette tilfellet ikke bytter til spansk i den videre samtalen, kan hennes ytring om at mor snakker spansk være en indikasjon på at hun opererer med et slags skille mellom norsk og spansk. Hvor dypt denne metalingvistiske kunnskapen stikker, er imidlertid et vanskeligere spørsmål å svare på. Barnet er i en utviklingsprosess og Arnberg (1987: 70) peker på at det er stor forskjell på hva eksempelvis en toåring skjønner om det å være tospråklig sammenliknet med en femåring. Hun viser til at en femåring kan få problemer hvis han eller hun får beskjed om å si noe til en person på et annet språk.

Metalingvistisk kompetanse er kan også være en innfallsvinkel når vi analyserer opptak nummer 12. Opptaket er spesielt fordi det ikke inneholder noen spanske innslag overhodet. Opptakets lengde er ikke på mer enn noe over sju minutter, men basert på de øvrige opptakene som er gjort, er det likevel noe påfallende at det ikke finnes noe spansk innslag der. Dette opptaket er gjort samme dag som Irene fyller tre år. Hun er sammen med et

søskenpar, en gutt og en jente, inne på rom uten andre voksenpersoner til stede. Gutten var seks og et halvt år gammel og jenta åtte år gammel da dette opptaket ble gjennomført:

*(Opptak 12A, alder Irene 3;0, til stede: I: Irene, B: Bolívar og C: Carina)*

(1) B: Ésta, ésta es la comida *(Dette, dette er maten)*

(2) I: Ikke sånn

(3) B: Así *(Sånn)*

(4) I: Nei, ikke sånn

(5) B: Listo *(Ferdig)*

(6) C: (?)

(7) I: Nei, det er ikke mat

(8) B: Chao, dejame solo, baby *(Ha det, la meg være alene, baby)*

(9) I: Men ikke lukk, ikke lukk

(10) C: ¿No me cierre la puerta? *(Ikke lukke døra?)*

(11) B: ¿Quién soy? *(Hvem er jeg?)*

(12) I: Men den (?)

(13) B: ¿Quién soy?, dímelo! Dímelo, quién soy! ¿Bolívar? ¿Poppi? ¿Poppurito? Nunca lo sabrás. Soy Aaahhh *(Hvem er jeg? Si det til meg! Si det til meg, hvem er jeg! Bolívar? Poppi? Poppurito? Du vil aldri få vite det. Jeg er Aaahh)*

(14) C: Dejala en paz! *(La henne være i fred!)*

(15) B: Bueno. *(Okay)*

(16) I: Du må ikke gjøre sånn, da blir jeg så skremt.

(17) B: Me comí todo. El gato y (?) comí todo. Y todo lo que tenía que (?) *(Jeg spiste alt. Katten og (?) jeg spiste alt. Og alt som jeg måtte (?))*

(18) I: Men den jo sitter fast

(19) C: No se lo que dice, chao! *(Jeg skjønner ikke hva hun sier, ha det!)*

(20) I: Du må ikke lukke

(21) B: No, no te voy a asustar *(Nei, jeg skal ikke skremme deg)*

(22) I: Du må ikke heller lukke

(23) B: Vamos con esto *(Vi drar med dette)*

(24) C: No, no, no, dice que no apagues la luz *(Nei, nei, nei, hun sier at du ikke skal slå av lyset)*

(25) B: No, no, no voy a apagar la luz... *(Nei, nei, jeg skal ikke slå av lyset)*

- (26) B: ¿Vamos? No la guardes(?) ¿Vamos al living y jugamos allá? Un fantasma – corran!  
*(Drar vi? Ikke ta var på det (?) Skal vi dra til stua og leke der? Et spøkelse – løp!)*
- (27) B: Woahahaha!
- (28) I: Du må... Vi må ja ha (?)
- (29) B: Hahaha
- (30) C: A mí me da miedo porque tiene una sonrisa. *(Jeg blir redd av den, for den smiler)*
- (31) B: Hahahaha
- (32) B: Una bruja en una calabaza a:h:! *(En heks i et gresskar a:h!)*
- (33) I: (latter)
- (34) C: Quién hace eso *(Hvem gjør det)*
- (35) B: Ha:ha:ha:
- (36) I: Hvorfor gjør hun på hun, da vil hun vondt hvis du gjør sånn.
- (37) B: Basta *(Nok)*
- (38) C: Dice que no se pega... *(Hun sier at man ikke slår...)*
- (39) C: Ya se *(Jeg vet det)*
- (40) B: Y yo tengo (?) *(Og jeg har(?))*
- (41) I: Nei, ikke ta de
- (42) C: Bolívar, dáselos *(Bolívar, gi henne de)*
- (43) B: No, los voy a llevar... *(Nei, de skal jeg ta med meg...)*
- (44) B: Ne:
- (45) I: Ahhh! (latter)
- (46) B: Chao, viejas, muerta *(Ha det, gamlinger, død)*
- (47) I: Nei, ikke ta lyset jo
- (48) B: No lo voy a apagar, chao (?) *(Jeg skal ikke slå av, ha det(?))*
- (49) C: No!... *(Nei!...)*
- (50) C: Basta Bolívar. Basta. Vení Irene. *(Slutt Bolívar. Slutt. Kom Irene)*

På tross av at Irene faktisk kan en god del spanske ord, benytter hun seg ikke av denne kompetansen. Kanskje er det den tospråklige konteksten hun er vant med, som gjør at hun også her tror at hun blir forstått uansett hvilket språk hun snakker? På tross av at Irene og søskenparet snakker to ulike språk, ser vi at det ikke er helt umulig å kommunisere. Vi ser for eksempel at Irene i tur sju svarer på tur en og med det indikerer at hun har forstått hva som har blitt sagt på spansk. Forståelsen bygger naturligvis på den spanskspråklige kompetansen hun allerede har bygget opp. Det argentinske søskenparet har derimot ikke noen kjennskap til

norsk. De har derimot et ønske om å leke, og det kan være det som motiverer forsøket på å forstå det som Irene sier. I ytring 10 tolker Carina korrekt det Irene sier i ytring 9 på tross av at hun faktisk ikke forstår det som blir sagt. Det kan skyldes de ikke-lingvistiske signalene som blir gitt. Døra er i ferd med å lukkes, Irene kommer med en ytring i et tonefall som kan tolkes som en slags protest, og Carina tolker det som et ønske om at døra ikke skal lukkes. Forståelsen rekker likevel ikke så veldig langt, i tur 19 sier Carina klart fra at hun ikke forstår, og kommunikasjonen er i ferd med å bryte sammen. De fortsetter riktignok å leke en stund til og Carina gjør i tur 24 nok et forsøk på å forstå hva Irene sier. Denne gangen er tolkningen feil. Ytterligere forsøk på å tolke hva Irene sier finner vi i tur nummer 38 og 48. I førstnevnte er tolkningen feil, mens den i det siste eksempelet faktisk er riktig.

Selv om de to enspråklige spansktalende barna faktisk gjorde forsøk på å forstå hva Irene sa, så brøt kommunikasjonen sammen. Alle forlot rommet de lekte på og gikk ut i stua for å være sammen med de øvrige tilstedeværende.

Denne konkrete samtalesituasjonen kan være et eksempel på det Arnberg (1987: 72) kaller «språksjokk». I hennes undersøkelse av engelsk-svenske barn hadde to av barna forsøkt å snakke med besteforeldrene sine på «feil» språk, noe som resulterte i stor frustrasjon. Arnberg mener slike opplevelser kan føre til at barnas kunnskap om de to språkene øker dramatisk og at de som en følge begynner å snakke «rett» språk til rett person. Lanza (1997: 215) omtaler også Arnbergs funn i sin undersøkelse av Siri og Tomas, ettersom Siri under den første tiden i USA også opplevde at kommunikasjonen med besteforeldrene brøt sammen. Siris mor noterte i dagboka at Siri hadde vært så frustrert at hun skrek på grunn av denne manglende forståelsen mellom henne og besteforeldrene.

Det ble også observert akkurat det samme reaksjonsmønsteret mellom Irene og hennes mormor den første tiden i Argentina, men det foreligger dessverre ikke opptak av slike kommunikasjonsbrudd mellom disse to.

Det er også verdt å nevne at oppholdet i den argentinske barnehagen også indikerer et slags språksjokk. Det foreligger riktignok ingen opptak fra hennes kommunikasjon i barnehagen, verken med voksne eller andre barn. Ansatte i barnehagen kunne imidlertid fortelle at Irene ikke snakket i det hele tatt under den måneden hun gikk der. Kommunikasjonen var begrenset til at Irene enten nikket eller ristet på hodet for å gi de voksne et uttrykk for at hun enten var enig eller uenig. Å bli plassert i en barnehage hvor alle barna og de voksne bare snakker spansk kan utvilsomt oppleves som et språksjokk. Om det kun var språkforskjellene som førte til at Irene gikk inn i en stille periode er likevel diskutabelt. Andre momenter som at alle rundt henne i barnehagen var ukjente for henne, kan

også være et argument for ikke å ville snakke. For i tillegg til det rent språklige sjokket opplevde hun jo også en stor endring i fysiske omgivelser og måten å gjennomføre selve barnehagedagen var som nevnt tidligere også annerledes i forhold til hva Irene var vant med. Jeg har nevnt at mye av aktiviteten var voksenstyrt, og dermed kan man tenke seg at behovet for å ytre seg var mindre. Hun trengte ikke selv å ta så mye initiativ.

En stille periode trenger ikke bety at språkinnlæringsprosessen stopper opp. Golden (2005: 132-136) peker på at barn kan bruke flere både bevisste og ubevisste læringsstrategier under språkinnlæringen. Hun viser til en undersøkelse hvor Jenny gjennomgikk en stille periode da hun gikk i barnehage i USA. Jenny hadde norsk som morsmål men utnyttet ikke sosiale strategier ved å snakke med andre barn og voksne. Derimot utnyttet hun kognitive strategier ved å lytte og observere hva de andre i barnehagen sa og gjorde.

Saville-Troike (1988) har også undersøkt tospråklige barns stille perioder og også funnet at slike stille perioder kan være knyttet til de enkelte barns personlighetstrekk, og at barnas stille perioder ikke nødvendigvis er så stille som man skulle tro. Saville-Troike skiller mellom to typer innlærere og anser dem for å være enten «innoverorientert» eller «andreorientert». Disse to personlighetstypene kan man se i sammenheng med de ulike læringsstrategiene. Et «andreorientert» barn vil typisk se på språklæring som en sosial oppgave, det er opptatt av budskapet og vil bruke ethvert tilgjengelig middel for å kommunisere med brukere av det nye språket. Et «innoverorientert» barn vil derimot bruke kognitive strategier, det er et reflekterende barn som er opptatt av språk som formelt system.

Saville-Troike (1998: 568) viser til at flere barn som er «innoverorienterte» har gått gjennom slike stille perioder. Hun gjennomførte en undersøkelse med ni barn i alderen fra 3;3 år til 8;3 år som nettopp hadde kommet til USA. De hadde ingen forkunnskaper i engelsk og begynte straks i barnehage eller barneskole. Seks av barna gikk inn i en stille periode, definert som et dramatisk fall i språkhandlinger rettet mot brukere av det nylig introduserte språket. Saville-Troike (1988: 586) utstyrte disse barna med mikrofoner og fant at de i stor grad snakket med seg selv («*private speech*»). Fem av disse barna hadde en utstrakt bruk av læringsstrategier som å gjenta andres ytringer, gjenoppfrisking og praktisering, skaping av nye lingvistiske former, paradigmatisk bytter og syntagmatiske utvidelser og øvelser på sosial framføring.

Saville-Troike (1988: 574) mener også at barn som tilegner seg et andrespråk går gjennom det hun kaller tre faser i sosial tale:

1. Enkelte barn som ikke har hatt kontakt med personer som snakker et annet språk, vil fortsette å snakke sitt førstespråk selv når de snakker med personer som ikke forstår dette

språket. Denne fasen avsluttes når barnet skjønner at språket det snakker er annerledes enn det de andre bruker. Denne erkjennelsen skjer raskere jo eldre barnet er. Den stille perioden oppstår mellom fase en og to.

2. Fase to begynner med at de som har vært gjennom en stille periode begynner å ytre seg på målspråket, men kun på ettords-nivå eller ved å gjenta ting andre har sagt.

3. Fase tre begynner når barnet begynner å skape nye ytringer med ord de har tilegnet seg på målspråket. Mange av disse setningene vil være ugrammatiske.

Hvorvidt Irene snakket med seg selv i løpet av den måneden hun var i den argentinske barnehagen, vites ikke. Hun var i barnehagen i hele januar måned og språkbyttet til spansk skjedde i begynnelsen av februar. Det er derfor ikke utenkelig at Irene har brukt sine kognitive strategier i barnehagen på den måten at hun har observert, repetert og mentalt forberedt seg på en overgang til spansk. Det er dog ikke sagt at disse strategiene representerer en bevisst strategi som Irene har hatt.

Jeg skal nå ta for meg de resterende opptakene gjort under periode to. Fra og med opptak 14 øker det spanske innslaget i Irene sin språkbruk kraftig fram til opptak 17 hvor spansk tar fullstendig over som det språket det kommuniseres på. Fra og med opptak 17 finnes det ikke lenger innslag av norsk, og spansk er derfor å betrakte som det dominante språket.

Opptak 14 er en samtale mellom Irene og hennes tante. De leker sammen og skal blant annet samle sammen noen dominobrikker. Tanta har alltid kommunisert med Irene på spansk, men hun har på grunn av et norgesopphold også en del kompetanse i norsk. Det vi kan se fra dette opptaket er at Irene begynner å skille språkene fra hverandre i den betydning av at samtaleturene nå i større grad er rent spanske eller rent norske. Fra begynnelsen av opptaket finner vi blant annet denne replikkvekslingen:

*(Opptak 14A, alder Irene 3;0, til stede: I: Irene, T: Tante)*

- 1) I: **Esta caja no, es llena. ¿Qué pasó aquí?** *(Denne skuffen ikke, den er full)*
- 2) T: ¿Qué pasó con las piezas? *(Hva skjedde med brikkene?)*
- 3) I: **¿Qué pasó con las piezas?** *(Hva skjedde med brikkene?)*
- 4) T: ¿Están todas? *(Er alle der?)*
- 5) I: **No, faltan poquita, dos.** *(Nei, det mangler noe, to)*
- 6) T: ¿Y dónde están las otras dos? *(Og hvor er de to andre?)*
- 7) I: **Aquí están.** *(Her er de)*

- 8) T: ¿Están allí? ¿No han quedado algunas en, en el otro dormitorio? (*Er de der? Det er ikke noen som har blitt igjen på, på det andre soverommet?*)
- 9) I: **No:.** **Ahora están llenas.** (?) (*Nei, nå er alle fulle (?)*)
- 10) T: Disculpame, ¿dónde va este dado? (*Unnskyld meg, hvor skal denne terningen?*)
- 11) I: **En el cajón.** (*I skuffen*)
- 12) T: ¿En el cajón? (*I skuffen?*)
- 13) I: **Sí.** (*Ja.*)
- 14) T: Bueno (*Okay*)
- 15) I: **Pero ese no.** (*Men ikke den.*)
- 16) C: ¿En cuál? (*I hvilken?*)
- 17) I: **Ehhh, ese.** (*Ehh, den*)
- 18) T: ¿En éste?, pero faltan cuatro dados. (*I denne? Men det mangler fire terninger*)
- 19) I: **Sí.** (*Ja.*)

Vi ser at av eksempelet at de to kommuniserer greit. Irene svarer adekvat, verb- og adjektivbøying begynner også å falle på plass. Lenger ut i denne samme samtalen faller Irene likevel tilbake på norsk som kommunikasjonsspråk. I dette eksempelet finnes det også ytterligere et eksempel på repetisjon, nemlig i tur tre hvor Irene repeterer tantes foregående tur.

(Opptak 14A, alder Irene 3;0, til stede: I: Irene, T: Tante)

- (1) I: **Porque es una cena.** (*Fordi det er en middag*)
- (2) T: Estás haciendo una cena con la con el dominó. Ahora entiendo. (*Du holder på å lage middag med, med dominobrikkene. Nå skjønner jeg.*)
- (3) I: Du må ikke få mere, bare to kan du få. Også tre, men ikke mere. Du kan bare få litt, men ikke mere.
- (4) T: Bueno. (*Okay*)
- (5) I: For de er ikke stekt. I oven her der.
- (6) T: (latter). Bueno. Ahora- (*Okay. Nå-*)
- (7) I: -I en minutt, for det steke det det står at vi må steke minutt også står vi også kan du prøve litt.
- (8) T: Ahora te lo devuelvo. Allí está. (*Nå gir jeg deg det tilbake. Der er de.*)
- (9) I: Men det er ikke plass til til-
- (10) T: No, no hay lugar. Verdad, bueno- (*Nei, det er ikke plass, sant, okay-*)

(11) I: -Nei.

(12) T: Bueno lo llevo en la mano. O llevá esos allí, muy bien. (*Okay jeg tar den med meg i handa. Eller ta de med dit, veldig bra.*)

(13) I: **Muy bien.** (*Veldig bra.*)

(14) T: Bueno, y ahora vas a buscar la caja verde y los vas a guardar. (*Okay, og nå må du hente den grønne esken og legge dem oppi.*)

(15) I: (¿) **Qué buscando, qué, qué, qué ¿dónde está mi osito bebé?** (*Hente hva, hva, hva, hva, hvor er babybamsen min?*)

(16) T: Tu osito bebé, ¿Dónde está? A ver. (*Babybamsen din, hvor er den? Skal vi se.*)

(17) I: **Aquí está, en el living.** (*Her er den, i stua.*)

Vi ser her at Irene slår brått om fra spansk til norsk fra tur en til tur tre uten at det synes å være noen åpenbar årsak til det. Kanskje kan det være at hun blir så ivrig i aktiviteten hun holder på med at norsk som det fortsatt dominante språket tar over og blir viktigere enn det å snakke samme språk som personen hun snakker sammen med. Det er ikke så mange intrasentensielle kodevekslinger i denne transkripsjonen men vi finner eksempelvis denne:

I: Nei for den er til **baño**en de (*baden*)

Det vi ser her er at det spanske substantivet baño står sammen med det norske grammatiske morfemet for entall bestemt form hannkjønn. Det kan i tråd med Petersens hypotese indikere at norsk fortsatt er det dominerende språket.

En annen interessant samtaleturn er tur 13 hvor Irene veksler tilbake til spansk. Denne turen er en repetisjon av tantes siste del av tur 12. Kanskje kan det være at det er uttrykket «muy bien» som utløser bruken av spansk som kommunikasjonsspråk på nytt.

I opptak 15 har Irene totalt 117 turer med tydbare ord. Av disse er 70 turer med rent spansk innhold, 39 er rent norske og 8 inneholder elementer fra begge språk. For undersøkelsesperiode 1 var 12,8 prosent av samtaleturene til Irene en blanding av spansk og norsk. I dette ene opptaket har andelen kodevekslete turer sunket til 6,8 prosent. Det kan være en indikasjon på at Irene kodeveksler mindre og er bedre i stand til å velge «rett» språk ut fra samtalepartner.

Dette opptaket er gjort ved stuebordet og på badet i forbindelse med middag. Først er Irene på badet med mor for å vaske hendene:



(Opptak 15A, alder Irene 3;0, til stede: I: Irene, M: Mor, F: Far, T: Tante, BM: Bestemor)

- 1) I: **Sí. ¿Y dónde está el banco?** (Ja. Og hvor er benken?)
- 2) M: Ehh, no está el banco, Irene. Hay que lavarse sin banco. (Ehh, benken er ikke her, Irene. Du må vaske deg uten benk)
- 3) I: **Sí...** (Ja...)
- 4) M: (?)
- 5) I: **Porque si no (?) entonces no hay más galletitas para Minnie.** (Fordi hvis ikke (?) da blir det ikke flere kjeks til Minnie)
- 6) M: ¿No? Bueno. ¿Jabón? (Nei? Okay. Såpe?)
- 7) I: **Eso.** (Det)
- 8) M: Mami te ayuda. (Mamma hjelper deg)
- 9) I: ¿**Así?** (Slik?)
- 10) M: Sí, pero ponelo- (Ja, men ta det-)
- 11) I: **-Así (-Slik)**
- 12) M: Jabón, hay que poner jabón. (Såpe, du må ta på såpe)
- 13) I: **Espuma!** (Skum!)
- 14) M: Sí. ¿Vas a hacer espuma? (Ja, skal du lage skum?)
- 15) I: **Sí!** (Ja)
- 16) M: Oi
- 17) I: **Mira, espuma!** (Se, skum!)

Ved dette tilfellet ser vi at Irene velger spansk når hun snakker med mor, men når hun så setter seg ved bordet for å spise skjer dette:

[...]

- 18) I: (¿) **Papi! ¿Dónde estás?... Papi! ¿Dónde estás?** (Pappa! Hvor er du...Pappa! Hvor er du?)
- 19) F: Jeg er her, jeg. Nå kan du sette deg ved bordet og spise.
- 20) I: **Sí.** (Ja)
- 21) F: Ser det godt ut?
- 22) M: Hmm.
- 23) F: Hva er det du har fått for noe da?
- 24) I: Pøls.
- 25) F: Pølse?... Har du fått noe mer enn pølse?...
- 26) I: Oi!

27) M: Mista du?

28) I: Ja.

29) F: Ja...

30) I: **Aquí en la casa no, no ayu-, usamos mamaderas.** (*Her i huset, bruker vi ikke hjel-, bruker vi ikke tåteflasker*)

31) M: No. (*Nei*)

32) I: **No. Vasos!** (*Nei. Glass!*)

Etter to innledende ytringer slår hun over på norsk som jo er det språket far kommuniserer på. Det varer riktignok ikke så lenge før hun igjen veksler tilbake til spansk. Også senere i denne samtalen bruker hun enspråklige ytringer på både spansk og norsk når hun henvender seg til sin far. Det kan også tyde på at spansk er i ferd med å ta over som dominant språk. Dette er en trend som fortsetter i neste opptak en snau uke senere. Irene har nå begynt å svare sin far på spansk selv om han henvender seg til henne på norsk. Spansken begynner å bli så dominerende at Irene også ved ett tilfelle protesterer når far oversetter hva Irene har sagt på spansk. Eksempelen er hentet fra en situasjon hvor Irene har funnet en fjær, og hun viser den fram til bestemor:

(Opptak 16A, alder Irene 3;0, til stede: I: Irene, F: Far og BM: Bestemor)

1) I: **Una, (?), y mira una pluma.** (*En, (?), og se en fjær*)

2) BM: Una pluma de una palomita. De la paloma. (*En fjær fra en due. Fra duen*)

3) I: **Mira papi una pluma.** (*Se, pappa en fjær.*)

4) F: En liten fjær.

5) I: **No, una pluma.** (*Nei, en fjær*)

6) F: En fjær.

7) I: **No, una plumas!** (*Nei, en fjærer*)

8) F: Ja, men på norsk så sier vi fjær.

9) BM: Una pluma de una palomita decíle. Pluma de una paloma, a ver. (*En fjær fra en due, si til han. Fjær fra en due, skal vi se.*)

10) I: **Una paloma de de pluma. Eso es.** (*En due av av fjær. Det er det*)

I dette opptaket på noe over 20 minutter har Irene totalt 130 samtaleturer. Av disse er det kun fem som inneholder elementer fra både spansk og norsk. 110 av samtaleturene er rent spanske og 15 rent norske. Dette opptaket er gjort med både Irene, bestemor, far og mor til

stede. Det gjør det som tidligere nevnt noe vanskelig å avgjøre hvem Irene til en hver tid har henvendt seg til. Men fra transkripsjonen framgår det at av de 15 rent norske følger 13 etter en av fars norske samtaleturner. Det virker dermed som ytterligere en indikasjon på at Irene holder et slags skille mellom språkene ut fra hvem hun snakker med. Det er dog verdt å merke seg at også mange de øvrige samtaleturene rettet mot far er på spansk. Det er altså ikke slik at Irene i dette opptaket snakker norsk med far og spansk med alle andre. Hun snakker også spansk med far, men det virker som om det som blir sagt på norsk i hovedsak er rettet mot far. Det kan gi to tolkningsmuligheter som i og for seg også er noe sammenfallende: Den ene er at Irene knytter språk til person noe barn kan gjøre fra tidlig alder av (Volterra, Taeschner, 1978: 311). Den andre tolkningen er å se på vekslingen mellom spansk og norsk motivert ut fra en mottakerspesifisering i tråd med klassifiseringen til Gumperz (1982: 77). Dette innebærer at når det er flere til stede, kan språkvalget tydeliggjøre hvem man henvender seg til. Når Irene snakker norsk i en situasjon hvor far er til stede sammen med spanskspråklige, kan språkvalget være en presisering av hvem hun snakker til. Det er dog rimelig å anta at en slik type kodeveksling krever bedre metalingvistisk kompetanse, enn kun å knytte et språk til en person på et mer generelt grunnlag.

Snaut en uke etter at dette opptaket ble gjennomført reiste far hjem til Norge. Det innebar også at den som i hovedsak snakket norsk med Irene, forsvant ut av henne nærmiljø. Av de fem siste opptakene er tre gjennomført med tante, ett med mor og ett hvor Irene har vært sammen med både bestemor, mor og tante. I disse opptakene er det ikke lenger noe norsk igjen å finne i samtaleturene til Irene. Hun framstår som enspråklig spansk, hun viser med andre ord ikke tegn til kodeveksling innenfor turene eller mellom turene. Hennes samtalepartnere opptrer også som enspråklig spanske under disse samtalene.

#### **7.4.1 Konklusjon første periode i Argentina**

I periode to har vi sett at norsk var dominerende språk i de rundt 14 første dagene i Argentina. Selv i lek med to enspråklig spanskspråklige barn snakket Irene norsk. Det virker som om hun ikke skjønnte at hun ikke ble forstått ettersom hun ikke vekslet til spansk. Noe senere økte innslaget av spansk dramatisk for så å ta over som dominerende språk den siste uka i januar, etter vel en måneds opphold i Argentina.

Under denne perioden var Irene en måned i argentinsk barnehage uten mulighet til å bli forstått hvis hun snakket norsk. Irene kommuniserte ikke verbalt i barnehagen og gikk med andre ord inn i en stille periode. Den stille perioden kan tolkes som at Irene benytter

innoverorienterte læringsstrategier. Man kan tenke seg at hun gradvis oppdager at hun ikke blir forstått når hun snakker norsk med andre enn far og mor. Den relativt brå overgangen til spansk kan tolkes som at Irene tilegnet seg spansk hele tiden under oppholdet, men foretar språkskiftet først i det øyeblikket hun opplevde at hun kunne nok, ut fra hennes forutsetninger, til å kommunisere med omverdenen. Omtrent samtidig som Irene sluttet i barnehagen tok spansk over som det dominerende språket, og det kan være at barnehageoppholdet bidro til denne overgangen.

Av mer konkrete motiver for kodeveksling har jeg antydnet mottakerspesifisering, eventuelt deltakerrelatert språkvalg og repetisjon som mulige utløsende faktorer.

27. januar reiste far tilbake til Norge, og primærkilden for norsk språk blir da borte fra det lingvistiske miljøet som Irene befinner seg i. Deretter tok spansk totalt over som kommunikasjonspråk, og Irene framsto som enspråklig spansk. Vi har altså vært vitne til et språkbytte fra norsk til spansk.

## **7.5 Andre periode i Norge**

Periode tre følger fortløpende etter periode to, men Irene er nå tilbake i Norge etter tre måneders opphold i Argentina. Som i de foregående periodene skal jeg analysere i hvilken grad norsk eller spansk framstår som det dominerende språket, ut fra ordnivå og fra samtaletur-nivå. Jeg skal også her analysere nærmere enkeltdiskurser for se om jeg kan finne bakenforliggende argumenter for de språkvalg som blir tatt.

Denne perioden i Norge er undersøkelsens lengste, og det er også fra denne perioden det foreligger flest opptak. Perioden starter 24. mars og varer til 12. desember 2012. Tredje periode utgjøres av 19 opptak på til sammen 6 timer. På ordnivå finner vi at Irene har ytret 12.180 ord og av disse var 9.903 spanske. Det gir prosentandel spanske ord på 81.

<b>Opptak nummer</b>	<b>Opptaks-dato</b>	<b>Barnets alder</b>	<b>Prosentandel spanske ord</b>
22N	4/2/2012	3;2	<b>100</b>
23N	4/3/2012	3;2	<b>100</b>
24N	4/3/2012	3;2	<b>100</b>
25N	4/5/2012	3;2	<b>100</b>
26N	4/7/2012	3;2	<b>99</b>
27N	4/15/2012	3;3	<b>98</b>
28N	5/1/2012	3;3	<b>99</b>
29N	5/2/2012	3;3	<b>97</b>
30N	5/20/2012	3;4	<b>97</b>
31N	5/28/2012	3;4	<b>99</b>
32N	6/5/2012	3;4	<b>96</b>
33N	6/10/2012	3;5	<b>98</b>
34N	7/17/2012	3;6	<b>88</b>
35N	7/29/2012	3;6	<b>14</b>
36N	7/29/2012	3;6	<b>22</b>
37N	9/16/2012	3;8	<b>8</b>
38N	10/2/2012	3;8	<b>4</b>
39N	11/26/2012	3;10	<b>32</b>
40N	11/28/2012	3;10	<b>67</b>

Figur 4: Prosentandel spanske ord i hvert opptak/transkripsjon for undersøkelsens periode tre.

På ordnivå ser vi at for perioden under ett har vi en overvekt av spansk. På turnivå har Irene ytret totalt 2.145 turer hvorav 1.563 (73 prosent) var enspråklig spanske, 473 (22 prosent) enspråklig norske og 109 (5 prosent) inneholdt både spanske og norske ord eller morfemer. Oversiktstallene kan gi inntrykk av at Irene var spanskdominant under hele denne perioden, men ser vi nærmere på hvert enkelt opptak, finner vi at den spanske dominansen holder stand fram til siste halvdel av juli (Fram til og med opptak 34). Etter dette er det norsk som igjen tar plassen som det dominante språket, så sant vi legger ord- og samtaletur-tellingene til grunn.

På samme måte som da Irene fortsatte å snakke norsk da hun ankom Argentina i januar, fortsatte hun å snakke spansk i Norge da hun kom tilbake i slutten av mars. Det viser at den store miljømessige endringen det var å forflytte seg mellom Norge og Argentina ikke var nok til et umiddelbart skifte i språk.

Et illustrerende eksempel er samtalen Irene hadde med en barnehageansatt litt over en uke etter hjemkomst til Norge. Den barnehageansatte skal kle på Irene før de skal gå ut. Transkripsjonen jeg gjengir her er lenger enn det man normalt finner i denne typen studier.

Jeg har valgt å ta med så mye fordi jeg synes det gir et godt bilde på hvor lenge en samtale kan holdes gående tross mangelfull forståelse. Dessuten er den et illustrerende eksempel på ytringer i kontekst og hvordan diss ytringene virker inn på hverandre:

(Opptak 24N, alder Irene 3;2, til stede: I: Irene, A: Ansatt)

1) I: **En, es de papá.** (*En, er pappa sin*)

2) A: Ja, det er pappa sine. Det er riktig. Eh, skal vi se, og det var dine sandaler ikke sant? Irene, det var dine sandaler, ikke sant?

3) I: **Éstos son míos.** (*Disse er mine*)

4) A: Ja... det var det jeg gjorde feil i går vet du, (latter) da tok jeg på deg, jeg tok på Petra sine sko, gjorde jeg ikke det'a? I går...

5) I: **Este también son mías.** (*Denne er også mine.*)

6) A: Hmm

7) I: **También éstas.** (*Disse også.*)

8) A: Ja.

9) I: **Pero éstas son chiquitas, éstas son chiquitas pero las otras son de color lila pero son de, de parque y ya no, ya no mis patitas son chiquitas para estos zapatos. Yo tengo unas medias rosadas.** (*Men disse er små, disse er små, men de andre er lilla men de er til, til parken og nå ikke, ikke nå føttene mine er små til disse skoene. Jeg har noen rosa strømper.*)

10) A: Ehe.

11) I: **Y mira.** (*Og se.*)

12) A: Ja.

13) I: **Y tiene rayitas blancas.** (*Og den har hvite striper.*)

14) A: Blancas?... Eh tar vi på den buksa og da. Så ikke- (*Hvite?*)

15) I: **-No.** (*-Nei*)

16) A: Hm?

17) I: **Ese me da calor dijo mami. Y s:** (*Den blir jeg [for] varm av sa mamma. Og s:*)

18) A: Hæ?

19) I: **Éste me, este pantalón me da calor.** (*Denne jeg, denne buksa blir jeg [for] varm av.*)

20) A: Caron?

21) I: **Calor.** (*Varm.*)

22) A: Ja, ehh-

23) I: **-porque yo tengo éste-** (*-fordi jeg har denne-*)

24) A: Ja, du har den men eh, du har ikke strømpebukse under... så jeg tenkte hvis du har den over så blir det ikke så kaldt da blåser det ikke gjennom.

25) I: **Ehm sólo mami dijo que no me puedo poner los dos porque s- dijo si me pongo los dos me da calor. Con éste.** (*Ehm det er bare det at mamma sa at jeg ikke kan ta på meg begge to fordi s- hun sa at hvis jeg tar på meg begge blir jeg [for] varm. Med denne.*)

26) A: Hei, jeg skjønner ikke hva du mener jeg (latter). Jeg gjør ikke det. (latter)

27) I: (latter)

28) A: Jeg vet ikke om du vil ha på deg bukse eller ikke. Jeg kan sjekke hvor kaldt det er ute først da. I hvert fall. Jo. Den tar vi på. For det her er din, ja. Vi tar den på vi, for det er kaldt ute. Eh fr- eh ff frio.... Det er litt sånn kjølig vet du.

29) I: **Yo voy a (?) rueda porque si camino rápido me canso. Y tengo que ir en el pie parado.** (*Jeg drar til (?) triller fordi hvis jeg går fort blir jeg sliten. Jeg må stå oppreist på foten. [det refereres til en fotplate med hjul som festes på barnevogna slik at barnet slipper å gå selv]*)

30) A: Palado:?

31) I: **No así parada.** (*Nei, slik oppreist.*)

32) A: Palada?...

33) I: **Ésto es pararse. Ésto es pararse en un pie. Yo tengo un pie que rueda.** (*Dette er å stå oppreist. Dette er å stille seg på en fot. Jeg har en fot som triller.*)

34) A: Aha:

35) I: **Y allí me, paro. Allí me paro... Se quiere decir que que se que se para.** (*Og der, stiller jeg meg. Der stiller jeg meg... Man ønsker å si at at man at man står*)

36) A: Hm.

37) I: **Y después (?) el peso.** (*Og etterpå (?) vekten*)

38) A: Peso? (*Vekt?*)

39) I: **Pero eso es chiquichitos de zapatos son del parque (?) el talle de mis pie porque esos zapatos son chiquitos.** (*Men den er små til sko er til parken (?) størrelsen på foten min fordi disse skoene er små.*)

40) A: Chiquitos? (*Små?*)

41) I: **Sí.** (*Ja.*)

42) A: Ehe.

43) I: **Y son para el parque.** (*Og de er til parken.*)

44) A: Okay... Da tar vi den og da. For det er litt kjølig ute asså... Sånn...

- 45) I: **Esa campera rosada ahora no la quiero porque se queda [in]cómoda. Se me queda [in]cómoda. Se queda [in]cómoda.** (*Den rosa jakka vil jeg ikke ha nå fordi den er [u]behagelig. For meg er den [u]behagelig Den er ubehagelig.*)
- 46) A: Co:, Comosa?
- 47) I: **Se, se queda [in]cómoda.** (*Den er [u]behagelig*)
- 48) A: Hm.
- 49) I: **Se quiere decir se me queda ... así.** (*Det vil si at den er ...sånn*)
- 50) A: (latter)
- 51) I: (latter) **así, así queda y eso significa... que se me que algo se pasa con esto...** (*slik, slik er den og det betyr...at for meg at noe skje med dette...*)
- 52) A: Kanskje vi skal knyte den, da?...Sånn å: den ikke dette av... Sånn. Også lue. Hva var det lue var på español, igjen? Hva var det lue...
- 53) I: **Hoy te confundiste dijo mami y esas botas azules no eran mías.** (*I dag tok du feil sa mamma og de blå støvlene var ikke mine.*)
- 54) A: Hæ?
- 55) I: **Esas botas azules no er- son mías te dije, y éstos también son mías.** (*De blå støvlene va- er ikke mine sa jeg til deg, og disse er også mine.*)
- 56) A: Ja, ja det er dine sandaler.
- 57) I: **Sí.** (*Ja.*)
- 58) A: Ja, det skjønte jeg nå.
- 59) I: **Y esos las usan, los uso en la calle cuando no hay nieve, cuando no hay humedad, cuando no hay nieve las uso.** (*Og de bruker de, de bruker jeg i gata når det ikke er snø der, når det ikke er fuktig, når det ikke er snø bruker jeg dem.*)
- 60) A: Okay-
- 61) I: -(?)-
- 62) A: -Okay.
- 63) I: **Y Cristina me las compró.** (*Og Cristina kjøpte dem til meg.*)
- 64) A: Okay. Hm.
- 65) I: **Cristina me las compró.** (*Cristina kjøpte dem til meg.*)
- 66) A: Cristina?
- 67) I: **Ese ga- ese gorro también es de Anne.** (*Den lu- den lua er også Anne sin*)
- 68) A: Ja, det er din lue.
- 69) I: **Ese es de Anne.** (*Den er Anne sin*)
- 70) A: Anne?



71) I: **Y Anne es muy pequeñita y tiene una cabeza muy pequeñita y se lo ponemos así.**  
(Og Anne er veldig liten og har et veldig lite hode og vi legger den sånn.)

72) A: Ja.

73) I: **Y-** (Og-)

74) A: -Forklart- fortalte du meg nettopp- ja:-

75) I: **Y si mami eh, eh, le limpia la nariz, llora así: uæuauæ** (latter) (Og hvis mamma eh, eh tørker nesa på henne gråter hun sånn: uæuauæ)

76) A: (latter) Å: jeg digger dette her. Er du klar over hvor gøy jeg synes dette er. Det er så artig å snakke med deg selv om jeg skjønner-

77) I: **-Anne no se puede parar-. (-Anne kan ikke reise seg opp-)**

78) A: -en trettitodel av hva du sier.

79) I: **Si se para Anne se cai, así gatea.** (Hvis Anne reiser seg, falt hun, sånn krabber hun)

80) A: Okay.

Ved dette tidspunktet er Irene 3;2 år gammel. Hun kjenner den barnehageansatte fra tidligere ettersom vedkommende har jobbet der siden Irene begynte i barnehagen da hun var rundt halvannet år gammel. Den ansatte snakker ikke spansk, slik at konteksten dem imellom må anses å være enspråklig. Men Irene bytter likevel ikke språk til norsk. Situasjonen er parallell til Irene sin samtale med to andre spanskspråklige barn under den første perioden i Argentina. Irene snakket konsekvent norsk, de to barna snakket spansk, og til slutt brøt kommunikasjonen sammen. I tilfellet med den barnehageansatte bryter kommunikasjonen i og for seg ikke sammen. Det kan skyldes at oppgaven de skal utføre sammen – nemlig kle på seg for å gå ut – er viktigere enn akkurat det de snakker om. Likevel er det interessant å se at de holder samtalen gående i over ni minutter selv om den gjensidige forståelsen uteblir. En årsak til at samtalen ikke bryter sammen, kan være at Irene forstår hva som blir sagt på norsk. Den barnehageansatte klarer også ved enkelte tilfeller å forstå/tolke seg til hva Irene sier selv om vedkommende ikke kan spansk. Det kan skyldes at enkelte ord fonologisk likner på hverandre på spansk og norsk og at også andre elementer enn de lingvistiske kan bidra til at man kan forstå. Vi ser for eksempel i tur 2 at den barnehageansatte skjønner hva Irene sier i tur en. Det kan blant annet skyldes at «pappa» er relativt likt både på spansk og norsk. Vi ser også at den barnehageansatte i tur seks, åtte, ti, 12 og 16 ikke svarer direkte på ytringene, men gir uttrykk for forståelse og deltakelse i samtalen. Det bidrar også til at kommunikasjonen ikke bryter sammen.

En annen strategi som kan ha betydning, er at den barnehageansatte i tur 14, 20, 28, 30, 32, 38, 40, 46 og 52 repeterer et spansk ord fra Irene sin foregående ytring eller han bruker et spansk enkeltord som han kjenner fra før. Selv om bruken av de spanske ordene her ofte er ment som spørsmål gir han et inntrykk av en slags forståelse, hvilket igjen signaliserer at samtalen kan fortsette.

I tur 31, 33 og 35 oppfatter Irene at det er noe den barnehageansatte ikke forstår, men det virker ikke som om hun oppfatter at det er språkvalget som er det problematiske. Hun fortsetter i hvert fall på spansk, men prøver å gjenta tidligere ytringer og også vise hva hun mener gjennom handling.

En slik samtale mellom to personer på to ulike språk hvor deltakerne ikke forstår hverandre kaller Saville-Troike (1988: 574) for «*dilingual discourse*». Hun mener, slik vi også kan tolke eksempelet over her, at slike diskurser kan være overraskende vellykkete, særlig der hvor emnet det snakkes om tydeliggjøres i den settingen man befinner seg i. Som vi har vært inne på tidligere, mener Saville-Troike at denne fasen med å velge feil språk i en samtale for de fleste slutter når barnet oppfatter at språket de snakker er annerledes enn det de andre bruker. Hun mener at for barn fra fem år og oppover så vil denne erkjennelsen ta to, tre dager. For yngre barn tar det lengre tid.

Men Saville-Troike (1998: 580) trekker også fram et eksempel med en fire år gammel kinesisk gutt i USA som ikke helt fulgte denne progresjonen. Gutten oppfattet at de andre snakket et annet språk, nemlig engelsk, men fra denne erkjennelsen tok det flere uker til gutten skjønte at de andre ikke forsto språket han snakket, nemlig kinesisk. Da gutten forsto dette falt han inn i en stille periode.

Kan årsaken til at Irene snakker spansk til den barnehageansatte forklares med eksempelet Saville-Troike trekker fram? Det er i hvert fall et moment at Irene hjemmefra har vært vant med en tospråklig omgivelse. Denne tospråklige omgivelsen innebærer at Irene blir forstått uansett hvilket språk hun snakker med sine foreldre. Det kan altså være at Irene på dette tidspunktet ikke forstår at språket hun snakker ikke blir forstått av de andre. Dette «problemet» blir forsterket av at hun selv forstår norsk. Den metalingvistiske tenkningen klarer på dette stadiet ikke få med seg at de to språkene ikke er innbyrdes forståelige, og at personer som ikke kan spansk ikke vil forstå hva Irene sier. Hadde Irene ikke forstått norsk, hadde konflikten muligens blitt større og hun hadde tidligere skjønt at hennes samtalepartner ikke skjønner hva hun sier.

Eksempelet med den barnehageansatte er heller ikke det eneste av denne typen fra denne perioden. To dager senere leker Irene med sin norske tante. Det er bare de to til stede i

rommet, men Irene snakker spansk selv om tanta ikke kan dette språket og dermed heller ikke forstår hva Irene sier. Samtalen varer i over 20 minutter og Irene har bare en samtaleturn hvor hun ytrer noe på norsk, og da sier hun bare «Hei, hei, hei». Utgangspunktet for leken er en bok på spansk som Irene har hatt med fra Argentina. Hun kjenner innholdet i den fra før av, og dermed er det mulig å tenke seg at temaet for denne samtalen også til en viss grad er med på å styre språkvalget. I det ligger det at Irene er vant med å leke med denne boka ved å uttrykke seg på spansk, og hun fortsetter å gjøre det uavhengig av hvem hun snakker med. I denne samtalen finner vi også et eksempel på at Irene nærmest blir sint når tanta ikke er villig til å snakke «rett» språk, dvs. spansk mens de snakker om geometriske former som er tegnet i boka de sitter med:

*(Opptak 25N, alder Irene 3;2, til stede: I: Irene og T: Tante)*

- 1) T: Sola er rund.
- 2) I: **Círculo**. (*Sirkel*.)
- 3) T: Som en sirkel.
- 4) I: **No, se dice círculo**. (*Nei, man sier sirkel*.)
- 5) T: Ja.
- 6) I: **No** sinni... (*Ikke*)
- 7) T: Men hvis den blir gul inni der'a?
- 8) I: **Círculo**. (*Sirkel*)
- 9) T: Gul sirkel.
- 10) I: **No, se dice círculo! No** sir-kui, kui (latter) (*Nei, man sier sirkel! Ikke sir-kui, kui*)
- 11) T: (latter) Ja. Okay

Som vi også ser eksempler på i utdraget her, så preges samtalen også av mye latter. Det kan være ett moment som bidrar til at samtalen ikke bryter sammen. Et annet kan være at tante forsøker å vise forståelse ved å bruke noen få enkeltord hun kan på spansk og å gjenta noen av de spanske ordene som Irene bruker. Slik skapes det også et inntrykk av forståelse, selv om den reelt sett ikke er så god. Irene gir i denne samtalen også et slags inntrykk av at hun forstår at samtaledeltakeren snakker norsk. Når de snakker om forskjellen på å kile og å klype, får vi nemlig denne replikkvekslingen:

*(Opptak 25N, alder Irene 3;2, til stede: I: Irene og T: Tante)*

- 1) I: **Éste es lastimar**. (*Dette er å skade*)

2) T: Hva betyr det?

3) I: **Éste es lastimar. Ehh! Y en tu en en noruego se dice «au»! Eso se quién dice au (?) significa me golpe, me clavé** (latter) **Esto es hacer una araña.** (*Dette er å skade. Ehh! Og på du på på norsk man sier «au»! Det jeg vet hvem sier au (?) betyr jeg slo meg, jeg slo meg* (latter) *Dette er å klore.*)

Irene kommenterer hvordan man uttrykker noe på norsk, men hun sier det på spansk, noe som samtalepartneren i dette tilfellet ikke forstår. Dermed kan det også reises spørsmål om hvor godt Irene forstår det at de to språkene er ulike og at det hun sier på spansk ikke blir forstått av samtalepartneren. I etterfølgende samtaler fortsatte hun å snakke spansk, uavhengig av samtalepartner, med andre ord, så tilpasset hun ikke språkvalget etter hva slags språk samtalepartneren benyttet.

Det er likevel ikke usannsynlig at hun etter hvert fikk en erkjennelse av at hun ikke ble forstått. Hun gikk nemlig inn i en ny stille periode i barnehagen. Hun sluttet ikke helt å snakke, men hun uttrykte seg påfallende lite. Fra barnehagen ble det meldt at hun snakket litt i en- til en- situasjoner med voksne som hun kjente godt. Men hun snakket da spansk, og de ansatte prøvde etter beste evne å forstå det Irene sa. Denne stille perioden varte helt fram til 20. september. I denne perioden hadde barnehagen også hatt vikaransatte som med spansk som morsmål, men Irene snakket heller ikke med disse. Men i september meldte barnehagen altså at Irene hadde begynt å snakke igjen, og at hun snakket norsk. Det var altså snakk om en brå overgang fra en dag til den neste. Nesten seks måneder med nesten totalt taushet ble erstattet med helt vanlig norskspråklig aktivitet i barnehagen. Det er verdt å merke seg at da Irene kom tilbake til barnehagen etter vel tre måneders opphold i Argentina, så var hun språklig aktiv de første dagene. Hun snakket spansk med stor entusiasme og fortalte om ting hun hadde opplevd. Når det så ble bråstopp, er det ikke rimelig å tenke seg at det kan skyldes eksempelvis sjenanse fordi hun hadde vært så lenge borte fra barnehagen. Flertallet av både ansatte og barn var de samme som før avreisen til Argentina og flere av disse hadde hun hatt god kontakt med. Det kan virke som om den stille perioden er motivert ut fra språksjokket Irene fikk da hun kom tilbake til Norge og oppfattet at hun ikke ble forstått i barnehagen. Når hun heller ikke snakket spansk med spansktalende i barnehagen, kan det virke som om hun verbalt kuttet ut dette domenet. Med domene menes her hele barnehageaktiviteten som Irene deltar i.

For det er ikke slik at Irene sluttet å snakke i andre domener – eller sammenhenger. Hun fortsetter å snakke med foreldrene som før, og da hovedsakelig spansk. Et dagboknotat

fra 22. april forteller at Irene ble overhørt mens hun snakket med seg selv, og at hun da kun snakket spansk. Konflikten mellom norsk og spansk kommer også til syne i begynnelsen av mai en kveld når Irene har lagt seg og far leser litt i en norsk bok (Löfgren, 2010: 18-25) før hun skal sove:

(Opptak 29N, alder Irene 3;3, til stede: I: Irene og F: Far)

- 1) I: **Hielo?** (*Is?*)
- 2) F: Der er det is, ja.
- 3) I: **Hielo.** (*Is*)
- 4) F: Det står: «Og politikonstabel Diesen skled på ett ben over isen».
- 5) I: **No, no se dice** «hede», **se dice** «hielo». (*Nei, man sier ikke «hede», man sier «is».*)
- 6) F: Ja, men på norsk så er det is.
- 7) I: **Y esto, ¿qué es?** (*Og dette, hva er det?*)
- 8) F: Ehh, postei, en postei. «Og lakeien mistet posteien».
- 9) I: **¿Es fl- es flan?** (*Er det kara- er det karamellpudding?*)
- 10) F: Nei.
- 11) I: **¿Qué es? ¿Qué se llama?** (*Hva er det? Hva heter det?*)
- 12) F: Postei.
- 13) I: Postei?
- 14) F: Ja.
- 15) I: (latter) **Pero mami la lo dice eso flan.** (*Men mamma det det sier det karamellpudding.*)
- 16) F: Å ja. Jeg tror ikke det er karamellpudding. Jeg tror det er postei... «Og kardinalen falt i kanalen». «Og paven fikk vondt i maven»... «Og slangen som sov i et tre, ble påkjørt og falt nesten ned». «Og heksen Guri Soten spratt en støvel av foten».
- 17) I: (latter)
- 18) F: (latter)
- 19) I: **No se dice** «fote», **se dice** «pata». (*Man sier ikke «fote», man sier «fot».*)
- 20) F: Nei, på norsk så sier vi «fot». Her står teksten på norsk, Irene. Står ikke på spansk.
- 21) I: **Dormir.** (*Sove.*)
- 22) F: Hm. «Og en eskimo slo helt sikkert en tå, muligens to». Slo en tå, Irene.
- 23) I: (latter) **Se golpeó su dedo... ¿Qué se llama esto?** (*Han slo fingeren sin... Hva heter dette?*)
- 24) F: «Og gresskaret kvakk så det råtnet og sprakk».
- 25) I: **Es una fruta.** (*Det er en frukt.*)

- 26) F: Et gresskar, Irene.
- 27) I: **Es una fruta.** (*Det er en frukt.*)
- 28) F: En grønnsak.
- 29) I: **Es una fruta.** (*Det er en frukt.*)
- 30) F: En grønnsak er det, Irene.
- 31) I: **Es fr- una fruta verde clara.** (*Det er fr- en frukt lys grønn.*)
- 32) F: Nei det er ikke frukt, det er en grønnsak.

Hvorvidt gresskar faktisk er grønnsak eller frukt får vi la ligge, men det interessante er hvordan Irene protesterer på bruken av norske ord på substantivene. Hun aksepterer å bli lest for på norsk og viser også forståelse for hva som blir sagt, men illustrasjonene som følger teksten og som er gjenstand for diskusjon i samtalen her, vil hun at skal ha spanske navn. En vanlig aktivitet ved boklesing for barn er at den voksne peker på illustrasjonene og spør hva dette er. Også boka som ble benyttet ved dette tilfellet, er rik på illustrasjoner og det er også de som er utgangspunktet for replikkvekslingen i eksempelet ovenfor. Siden Irene i denne perioden ikke snakker noe annet enn spansk og substantivene i fortellingen framstår så tydelig gjennom illustrasjonene, så kan det være et moment som gjør at hun foretrekker akkurat disse på spansk og ikke reagerer på fars bruk av norsk for øvrig.

Legger vi til grunn at spansk er basisspråket til Irene i dette eksempelet ser vi at hun veksler til norsk flere ganger. I tur fem, 13 og 19 bruker Irene norsk, og motivet for å gjøre det er åpenbart for å sitere og kommentere det far sier. I tur fem er uttalen riktignok ikke korrekt, men at det er et forsøk på veksling motivert ut fra ønsket om å sitere framstår som åpenbart. Tur 19 indikerer også at hun forstår godt hva far sier på norsk i tur 16. Hun har rett nok hjelp av bokas illustrasjoner, men det framstår som ikke usannsynlig at hun kjenner til at «fot» og «pata» betyr det samme. Slik sett protesterer hun på selve språkvalget, hun uttrykker ikke manglende forståelse.

Det er også verdt å registrere at fars diskursstrategi ikke er å protestere på Irene sitt språkvalg. Far velger en fortsett-som-før-strategi og åpner dermed for en tospråklig kontekst.

Ytterligere et tegn på den tospråklige forståelsen finner vi litt senere i den samme samtalen:

(Opptak 29N, alder Irene 3;3, til stede: I: Irene og F: Far)

- 1) I: **Torta!** (*Kake!*)
- 2) F: En kake. Er det jordbær på kaka?

3) I: **Sí, frutilla.** (*Ja, jordbær.*)

Også her blir forståelsen hjulpet av bokas illustrasjon, men Irene viser åpenbar forståelse for det som blir sagt ut fra måten hun i tur tre bekrefter tur to. Disse to siste eksemplene demonstrerer den tospråklige konteksten som Irene opplever i hjemmet. Hun snakker spansk og blir forstått, og hun blir her heller ikke oppfordret til å skifte språk til norsk. Eksemplene kan derfor kanskje også være en demonstrasjon på hvorfor det ble vanskelig å starte opp igjen i barnehagen. I barnehagen går det barn med ulik språkbakgrunn, men konteksten der må likevel sies å være enspråklig norsk.

Jeg skal nå vise ytterligere et tekstutdrag fra denne samtalen for å vurdere andre motiver kodevekslingen kan ha:

(Opptak 29N, alder Irene 3;3, til stede: I: Irene og F: Far)

1) I: **Ahora yo quiero leer el tellebok.** (*Nå vil jeg lese telleboka.*)

2) F: Nei, det har vi ikke tid til nå, Irene.

3) I: **Yo puedo sola.** (*Jeg kan alene.*)

4) F: Skal du lese boka alene?

5) I: **El, el** tellebok. (*best. artikkel ent. Telleboka.*)

I tur en og fem bruker Irene det norske substantivet «tellebok» I dette tilfellet framstår ordet som egennavn på boka, ettersom det også er det ordet som har vært brukt når boka har vært omtalt av foreldrene. Det foreligger derfor heller ikke noe synonym i Irene sitt leksikon som kunne vært brukt for å erstatte det norske substantivet. Vi kan dermed se for oss to årsaker, for det første oppfattes ordet «tellebok» som det som definerer denne ene konkrete boka, og for det andre har ikke Irene noe spansk alternativ i sitt mentale leksikon som kunne vært brukt.

Irene benytter både i tur en og i tur fem spansk bestemt artikkel entall og ikke norsk bøyningsaffiks. Bruken av spanske grammatiske morfemer indikerer også at det er spansk som er det dominante språket ved dette tidspunktet. Tilsvarende finner vi også i et opptak gjort to og en halv uke senere hvor Irene sier:

(Opptak 30N, alder Irene 3;4, til stede: I: Irene og F: Far)

I: **Sí, cuando esté el grøt listo** (*Ja, når grøten er ferdig*)

Det spanske grammatiske morfemet «el» blir brukt til det norske substantivet «grøt» og forsterker hypotesen om spansk som dominant språk. Kodevekslingen i dette tilfellet kan trolig forklares ut fra at grøt er noe Irene hovedsakelig har spist i Norge og at det er den norske betegnelsen som har blitt brukt. Hun har riktignok vært eksponert flere ganger for det spanske substantivet «*papilla*» som man kunne tenke seg kunne fungert som synonym. «Grøt» er dog det ordet foreldrene har benyttet mest den siste tiden og det er sterkest knyttet til middagsspising i Norge. Man kan tenke seg at det er det norske substantivet som ligger lettest tilgjengelig i det mentale leksikonet, og at det er derfor dette blir brukt.

Jeg skal nå se nærmere på de siste opptakene i denne tredje perioden. Her synker bruken av spansk ganske betydelig, og det er derfor interessant å se noe nærmere på disse. Prosentandelen spanske ord faller til 88 i et opptak gjort 17. juli (opptak 34N), med andre ord, vel tre og en halv måned etter hjemkomsten til Norge. Dette opptaket er et opptak av en lekesituasjon mellom far og Irene. Det er ingen andre til stede og far snakker norsk. I dette opptaket på nesten en halv time har Irene 134 turer hvorav 89 er rent spanske, 31 er rent norske og 14 er turinterne kodevekslinger mellom norsk og spansk. Dette viser at Irene begynner å snakke mer norsk, men at hun holder de to språkene relativt godt atskilt. Det kan være at hun på dette tidspunktet har begynt å venne seg til at språkmiljøet har endret seg i forhold til oppholdet i Argentina, og at det norske språket som har ligget latent, nå begynner å bryte fram. Dette er jo ikke de første ordene på norsk, vi husker at Irene tidligere har vært dominant i norsk og det er trolig at det blant annet er denne kunnskapen som nå hentes fram igjen. Trekker vi ut de 14 turinterne kodevekslingene finner vi følgende turer:

- 1) Jo, **sólo** eh feil vei. **Sólo puse-** (*Jo, bare eh feil vei. Tok bare-*)
- 2) Nei.i. **Todo así no quiero** (*Nei.i. Alt sånn det vil jeg ikke*)
- 3) En **torre** (*En tårn*)
- 4) Ikke **acá**. (*Ikke her*)
- 5) Nei. **Primero esto ponemos** (*Nei. Først dette setter vi*)
- 6) Nei, **ahora**. (*Nei, nå*)
- 7) Uppp (latter). Se **papi**. (*Uppp (latter). Se pappa*)
- 8) Ja. **Yo la puedo, ai ... cuida estos juguetes** (*Ja. Jeg henne kan ai ... passe disse lekene*)
- 9) Nei, ikke **allí** (*Nei, ikke der*)
- 10) **Éste dije que era** seks (*Denne sa jeg var seks*)
- 11) **Y éste era** fem (*Og denne var fem*)
- 12) Ikke koppen... **Un árbol** (*Ikke koppen ... Et tre*)



13) **No, un argol** Et ark (*Nei, et tre* [den spanske uttalen her er feil] *Et ark*)

14) Et ark **está allí. Allí abajo tuyo** (*Et ark er der. Der under din*)

Totalt i denne transkripsjonen er 88 prosent av alle ordene Irene ytret på spansk. Ut fra kvantiteten kan det sies at Irene var spanskdominant på dette tidspunktet. Samtidig hadde hun en del rent norske samtaler. I 11 av de 14 eksemplene jeg viser her, starter Irene ytringen med norske ord. Legger man så til at far snakket norsk, kan kodevekslingene her tolkes som at Irene var inne i en brytningstid. Hun forsøker å svare far på hans språk, men faller fort tilbake til spansk. Retningen er likevel at norsk er i ferd med å ta over som dominerende språk. Motivet for kodevekslingen kan tolkes til å være ønsket om å følge samtaledeltakerens språkvalg.

Eksempel 10 og 11 kan trolig forklares med at hun noe tidligere i samtalen har talt på norsk. Det virker altså som telling foregår på norsk, men når far påpeker at hun har talt feil, svarer hun på norsk men siterer enten seg selv (eks 10) eller far (eks 11). Her kan kodevekslingen dermed forklares som sitering av tidligere ytringer. Det virker som det er enklest å sitere en tidligere ytring på det språket den opprinnelig ble gitt på i stedet for å oversette den.

Gumperz (1982:77) opererer også med interjeksjoner eller setningsutfyllere som en kategori av kodeveksling. Kodevekslingen fungerer da som en måte å markere eller understreke interjeksjonen eller setningsutfyllingen. Eksemplene 1-14 vist her kan også tenkes å ha et visst element av en slik motivasjon.

I en ny samtale med far nesten to uker senere (Opptak 36N), faller prosentandelen spanske ord til 22. Med andre ord er det nå norsk som er dominerende, og et eksempel på kodeveksling fra dette opptaket kan være følgende når Irene skal bestemme seg for hva hun vil tegne:

(Opptak 36N, alder Irene 3;6, til stede: I: Irene og F: Far)

1) I: Jeg vil eh lage en ballong

2) F: Ja

3) I: En **conej-** (*En kan-*)

4) F: Hva da?

5) I: Jeg vil lage en en lave nei, en ballong eh, jeg, **yo quiero hacer un globito** (*Jeg vil lage en en lave nei, en ballong eh, jeg, jeg vil lage en ballong*)

6) F: Hm

## 7) I: **Un conejo** (*En kanin*)

Irene får ikke helt bestemt seg for hva hun vil tegne. Hun starter diskusjonen som i realiteten er med seg selv på norsk, men slår så over på spansk. Man kan tenke seg at selv om norsk nå har begynt å ta over dominansen fra spansk, så faller hun tilbake på spansk i en situasjon hvor hun er usikker. Det indikerer i så fall at spansk har mentalt sett fortsatt en sterk stilling hvis det er så at hun finner det lettere å ta en beslutning og uttrykke denne på spansk enn på norsk. Et annet interessant funn fra denne samtalen er at Irene i en tur sier:

(Opptak 36N, alder Irene 3;6, til stede: I: Irene og F: Far)

I: **Estop**. Se! (*Stopp. Se!*)

Eksempelet illustrerer en vanlig innlærerfeil for spanskspråklige som skal lære norsk. Feilen oppstår fordi man på spansk ikke tillater to konsonanter etter hverandre i framlyd når den første er «s». Samme type feil finner vi igjen i et opptak fra 16. september hvor Irene sier:

(Opptak 37N, alder Irene 3;8, til stede: I: Irene, F: Far og BM: Bestemor)

I: **Eskrive** det (*Skrive det*)

Her er bokstaven «e» lagt til i starten av ordet skrive som begynner med en konsonantgruppe på tre bokstaver. Disse to eksemplene kan tyde på at Irene er i en innlæringssituasjon hvor hun lærer norsk på samme måte som andre spanskspråklige som lærer norsk som andrespråk.

Jeg skal nå drøfte de to siste opptakene i denne tredje perioden. Etter at vi fram til nå har sett at andelen spanske ord faller, så stiger den nå til noe over 30 prosent etter å ha vært nede i under 10. Disse to siste opptakene er relativt korte, med seks og 17 minutters lengde. Når opptaket ikke er lenger enn seks minutter så kan det også være litt tilfeldig hvordan fordelingen av norsk og spansk er. Men jeg skal likevel se om jeg kan finne andre årsaker til at andelen spansk øker helt i slutten av denne perioden. Slår vi sammen statistikken for de to opptakene finner vi at seks av samtaleturene til Irene består av både spansk og norsk. 30 er rent spanske og 58 er rent norske turer. Totalt for disse to siste opptakene har Irene produsert 94 turer. Det er altså relativt få turer med turintern kodeveksling, noe som antyder at hun har et klart skille mellom språkene. Det interessante nå blir da å se i hvilke situasjoner hun snakker spansk og i hvilke situasjoner hun snakker norsk. Ved begge opptakene har både mor og far vært til stede. Ettersom ingen av foreldrene forlanger at enten norsk eller spansk skal

brukes, så kan vi si at konteksten er flerspråklig. I det første av disse to opptakene starter samtalen mellom mor og Irene. De sitter og leker med bokstaver og tall, mor henvender seg til Irene på spansk og Irene svarer på spansk. Far bryter så inn med et annet tema med følgende resultat:

(Opptak 39N, alder Irene 3;10, til stede: I: Irene, F: Far og M: Mor)

- 1) M: No, esa no es la e (*Nei, den er ikke e-en*)
- 2) I: ¡**Éstos?** (*Disse?*)
- 3) M: Ese es dos (*Den er to*)
- 4) I: Ehh
- 5) F: Irene skal vi ta også og lage pepper-
- 6) I: Cúal es? (*Hvilken er det?*)
- 7) F: -Skal vi ta og-
- 8) I: -**Ésta!**- (*-Denne!-*)
- 9) F: -lage pepperkaker etterpå eller?
- 10) M: Ese, sí (*Den, ja*)
- 11) F: Irene, skal vi lage pepperkaker etterpå?
- 12) I: **Sí** (*Ja*)
- 13) F: Å ja.
- 14) I: **Pero primero quiero escribir «Irene».** (*Men først vil jeg skrive «Irene»*)
- 15) M: Bueno, te voy a ayudar, ahora voy (*Okay, jeg skal hjelpe deg, nå kommer jeg*)
- 16) I: **Ehm, entonces debo tener** (*Ehm, da bør jeg ha*)
- 17) M: Hace falta la «i» que es de color amarillo (*«i»-en mangler den er gul*)
- 18) F: Men likte du pepperk-
- 19) I: -**Ésta** (*-Denne*)
- 20) F: Likte du pepperkakene vi lagde på søndag?
- 21) I: Nei, jeg vil lage noen and- en annen offor den var litt ekkel

Vi ser her at Irene og mor er konsentrert om å leke med bokstavene slik at når far bryter inn i tur fem så fører det ikke til noen respons i det hele tatt. Far gjentar spørsmålet i tur 11 og får da et bekræftende svar på spansk selv om spørsmålet er stilt på norsk. Årsaken kan være at Irene her er så opptatt av samtalen og oppgaven hun holder på med sammen med mor, at hun ikke klarer å omstille seg til norsk når far henvender seg til henne. Men kan se for seg at fars inntreden i samtalen ikke er så interessant at han klarer å snu oppmerksomheten fra den

«spanske aktiviteten» til temaet som far tar opp. Hun svarer riktignok bekreftende, men som vi ser, på spansk. Samtalen fortsetter så på spansk mellom mor og Irene inntil far i tur 18 og 20 snakker mer om samme tema, Irene overser far i tur 19 men svarer på spørsmålet hans i tur 21. Da svarer hun på norsk. Ser vi dette samtaleutdraget under ett, kan vi tolke de slik at Irene bruker spansk og norsk ut fra hva slags språk hun forbinder samtaledeltakeren med. Far fortsetter å snakke med Irene om pepperkaker og hun svarer da på norsk. Dette fortsetter fram til mor bryter inn og sier hun har funnet bokstaven «i» som var etterspurt i tur 17. Irene bytter dermed samtaletema og samtaledeltaker og begynner å snakke spansk. Dette fortsetter til far igjen blir med i samtalen og får oppmerksomheten til Irene. Hun endrer da språkvalget til norsk igjen. Den siste samtalen følger også samme mønster. Den begynner på norsk hvor far og Irene veksler på å ta ordet. Så kommer mor inn i samtalen og vi får et skifte til spansk, deretter fortsetter Irene og far på norsk og til slutt får vi en periode hvor Irene snakker spansk med sin mor.

Begge foreldrene er til stede og Irene står ganske fritt til å velge språk. Men det er tydelig ved disse to opptakene at hun velger å styre språkvalget ut fra hvem hun snakker med.

### **7.5.1 Konklusjon andre periode i Norge**

Jeg har vist at Irene vendte tilbake til Norge i slutten av mars 2012 med en tydelig dominans i spansk etter et tre måneders opphold i Argentina. Denne dominansen holdt seg i om lag tre og en halv måned etter ankomsten til Norge. Et annet trekk er at Irene kort tid etter å ha vendt tilbake til sin gamle barnehage, gikk inn i en stille periode. Denne perioden varte helt til 20. september, altså nesten seks måneder. I hjemmet snakket hun altså primært spansk fram til slutten av juli, deretter overtok norsk som dominerende språk og vel halvannen måned etter dette begynte Irene å snakke igjen i barnehagen, og da på norsk.

Det er rimelig å anta at den kraftige miljøpåvirkningen både lingvistisk og på andre områder førte til at spansk overtok som dominerende språk i periode to. Det er også rimelig å anta at påvirkningen var så sterk at den også ble værende et godt stykke ut i periode tre i Norge.

Det nye møtet med barnehagen kan ha gitt Irene et språksjokk som forklarer den stille perioden. Tilknytningen til de andre barna og ansatte i barnehagen er svakere enn tilknytningen til foreldrene som primære omsorgspersoner. Den språklige konteksten i barnehagen er i stor grad enspråklig mens den i hjemme kan oppfattes som flerspråklig. Det er momenter som kan forklare hvorfor den stille perioden ble så lang. Barnehagen hadde i

denne perioden også vikarer som hadde spansk som førstespråk, men det førte heller ikke til at Irene kom ut av det stille perioden. Dette kan kanskje være et resultat av at Irene hadde definert barnehagen som et enspråklig område hvor hun ikke ble forstått, da de spanskkompetente vikarene var til stede.

Jeg har også vist at selv om samtaledeltakerne ikke snakker samme språk og at det er store mangler i forståelsen mellom samtaledeltakerne, er det mulig å holde en samtale gående over ganske lang tid før kommunikasjonen bryter sammen.

Jeg har også vist at motivene for kodeveksling kan være å sitere enten egne eller andres ytringer. Vekslingen kan også være et resultat av kulturspesifikke forhold som mat eksemplifisert ved et tilfelle hvor Irene bruker det norske ordet «grøt» i en eller spanskspråklig ytring. Kodevekslingen mellom spansk og norsk kan også være et resultat av at Irene velger språk ut fra hvilket språk samtaledeltakeren benytter.

## 7.6 Andre periode i Argentina

Periode fire er denne undersøkelsens siste delperiode og består av opptak gjort under et nytt besøk til Argentina. Den etterfølger periode tre i undersøkelsen og starter 13. desember 2012 og varer til 18. januar 2013. Denne gangen er oppholdet dermed noe mer enn en måned, og vesentlig kortere enn periode to som varte i tre måneder. Også i denne siste perioden skal jeg vurdere hvilken effekt skiftet av miljø har på språkvalg og kodeveksling.

Denne andre perioden i Argentina består av sju opptak på til sammen litt i underkant av to timer. Irene ytret 3.890 ord og av disse var 686 spanske. Det gir en prosentandel spanske ord på 18. Fordelingen av andel spanske ord på hvert opptak gir oss følgende resultat:

Opptak nummer	Opptaks-dato	Barnets alder	Prosentandel spanske ord
41A	12/24/2012	3;11	<b>38</b>
42A	12/25/2012	3;11	<b>18</b>
43A	12/27/2012	3;11	<b>10</b>
44A	12/28/2012	3;11	<b>5</b>
45A	12/29/2012	3;11	<b>5</b>
46A	1/6/2013	3;11	<b>35</b>
47A	1/11/2013	4;0	<b>16</b>

Figur 5: Prosentandel spanske ord i hvert opptak/transkripsjon for undersøkelsens periode fire.

Oversikten viser at andelen spanske ord synes å synke etter hvert som tiden går for så å øke igjen på de to siste opptakene. Tross skifte av miljø ser det altså ikke ut som om spansk tar over som dominerende språk ved denne anledningen. Sammenlikner vi med første perioden i Argentina ser vi at det da tok cirka en måned før spansk totalt hadde tatt over som kommunikasjonspråk. Selve skiftet skjedde ganske brått, og etter noe under en måned i Argentina var andelen spansk oppe i 66 prosent.

Ser vi på statistikken over antall turer, finner vi at Irene har ytret 723 samtaleturner under denne perioden. Av disse var 151 rent spanske (21 prosent), 519 (72 prosent) er rent norske og 53 (7 prosent) er ytringer som inneholder både spanske og norske ord. Vi ser også ut fra disse tallene at det er norsk som framstår som det dominante språket og at en relativt liten andel ytringer inneholder kodevekslinger.

Tar vi for oss turinterne kodevekslinger kan vi også finne tegn som indikerer hvilket språk som er dominant. Under lek hvor lillesøster blander seg inn, protesterer Irene og sier:

*(Opptak 41A, alder Irene 3;11, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor og LS: Lillesøster)*

I: **Voy a-** Nei! (*Jeg skal – Nei!*)

Hun starter ytringen på spansk, mens hun er i samtale med mor, men bytter til spansk idet hun henvender seg til lillesøster. Dette kan være fordi hun forbinder lillesøster med bruk av norsk, men det kan være vel så sannsynlig at Irene opplever at å bruke norsk i denne situasjonen gir ytringen mer trykk. Utropet er en imperativ, hun har både det spanske «no» og det norske «nei» i leksikonet sitt, slik at det ikke er snakk om språkvalg ut fra at hun skulle mangle ord i enten norsk eller spansk leksikon. Valget må sees som å være av pragmatisk karakter, ut fra at Irene tror hun får bedre resultat ved å bruke norsk i stedet for spansk (Gumperz, 1982: 77). Dette kan igjen indikere at det er norsk som på dette tidspunktet er det dominante språket.

Også en grammatisk analyse indikerer at norsk er det dominante språket. Jeg har eksempelvis funnet disse kodevekslingene på morfemnivå:

- 1) I: En gang var det en prinsesse som var i **castillaen** (*slotten*)
- 2) I: Nå, nå er det gått **sangren** (*bloden*)
- 3) I: Sånn ... sånn... E:h, nå skal vi ta ... **bandejen** (*bretten*)
- 4) I: eh forskjellig **frutar**. (*frukter*)

5) I: Eh, nei til **barcen** til (*båten*)

6) I: Men du glemte po- **postren** din (*desserten*)

Eksempelene viser spanske substantiver som får norske bøyningsendelser. For alle unntatt eksempel fire har substantivene fått bestemt form entall på norsk. I eksempel fire finner vi en – r som kan tolkes som et forsøk på å gi det spanske «*fruta*» en norsk flertallsendelse. I stedet for det korrekte «*frutas*» på spanske eller tilsvarende «*frukter*» på norsk sier Irene «*frutar*». Det at norske grammatiske morfemer brukes på spanske leksikalske morfemer indikerer at det er norsk som er det dominante språket.

Jeg skal nå ta for oss de enkelte opptakene for å se om jeg kan finne forklaringer i dem på hvorfor andelen spanske ord svinger fra opptak til opptak. Jeg vil også se om vi kan finne motiver for kodeveksling internt i ytringene. Det første opptaket er gjort halvannen uke etter ankomst til Argentina. Det er gjort i huset til bestemor og Irene trener på å skrive bokstaver med tusj på en tavle. Mor, far og lillesøster på halvannet år er til stede. Dette opptaket på litt over 17 minutter viser at Irene i stor grad velger språk ut fra hvem hun snakker med. Hun bruker spansk når hun henvender seg til mor og norsk når hun snakker med far. Et eksempel på dette er når lekestunden nærmer seg slutten, alle skal gå for å spise og Irene blir bedt om å ta med en klut og gi den til bestemor:

(Opptak 41A, alder Irene 3;11, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor og LS: Lillesøster)

1) M: Bueno. Vamos. Pero vamos a tener que lavarnos las manos Irene. Llevalo esto a Marisa, decíle muchas gracias. Decíle: «Gracias Marisa». Después lo volvemos a usar.

(Okay. Vi går. Men vi må vaske hendene våre Irene. Ta med denne til Marisa, si mange takk til henne. Si «Takk Marisa» til henne. Etterpå skal vi bruke den igjen.)

2) I: **Podés llevarlo vos?** (*Kan du ta den med?*)

3) M: Bueno pero entonces esperá tengo que acomodar ésto (*Okay men da må du vente jeg må ordne dette*)

4) I: **Estoy cansada.** (*Jeg er sliten.*)

5) M: Para llevar un trapo no estás cansada Irene (*Du er ikke for sliten til å ta med deg en klut, Irene*)

6) I: **Sí. Estoy cansada. Estoy muy cansada.** (*Jo. Jeg er sliten. Jeg er veldig sliten.*)

7) F: Skal du bare legge deg å sove da, Irene?

8) M: Tal vez. (*Kanskje.*)

9) I: **No. Yo no quiero.** (*Nei. Jeg vil ikke.*)

- 10) F: Hva er det du ikke vil?
- 11) I: E:h, legge meg.
- 12) F: Vil du ikke legge deg? Men du sier jo at du er så sliten. Er det ikke best å legge seg da?
- 13) I: Det er ikke best å legge seg.
- 14) F: Neivel.
- 15) I: **No debes pisarme.** (*Du må ikke tråkke på meg.*)
- 16) M: Bueno lo hice sin querer. Lo hice sin querer, Irene. (*Okay. Det var ikke med vilje. Det var ikke med vilje Irene.*)
- 17) I: **No debes pisarme.** (*Du må ikke tråkke på meg.*)
- 18) M: No, yo lo se. (*Nei, jeg vet det.*)

Irene snakker spansk innledningsvis når hun snakker med mor i dette eksempelet. I tur sju bryter far inn, men hans tur blir kommentert av mor i tur åtte og svaret fra Irene kommer så på spansk i tur ni. Valget av spansk kan her ses på som en forlengelse av samtalen hun fører med mor, og derfor er det naturlig å velge spansk. I tur ti gir far uttrykk for manglende forståelse av hva Irene har sagt. Han inviterer gjennom denne strategien til et språkbytte hos Irene. Etter en liten tenkepause kommer språkbyttet i tur 11 hvor Irene svarer sin far på norsk. Far følger temaet videre opp i tur 12 og blir avvist av Irene i tur 13 hvor Irene også svarer på norsk noe som igjen indikerer at hun henvender seg til sin far. Ytringen er også for en stor del en gjentakelse av hva far sa i tur 12 og det mest naturlige i en slik situasjon vil være å sitere på det språket uttalelsen falt på. I tur 15 ytrer Irene en reaksjon på mor er uheldig og trækker henne på foten. Den er tydelig rettet mot mor ikke bare ut fra hva som skjedde, men også ut fra hva slags språk som blir brukt. Irene har akkurat snakket med sin far på norsk, mor trækker henne på foten og responsen er umiddelbart en reaksjon på spansk i tur 15. Mor svarer på spansk i tur 16 og Irene følger opp med å gjenta sin reaksjon i tur 17. Samtaleturene her viser tydelig at Irene velger språk ut fra sin samtalepartner. Dette kan igjen være med på å forklare hvorfor andelen spanske ord svinger kraftig i opptakene fra denne siste perioden. Tekstutdraget over viser jo at det er samtalepartnerens språk som avgjør hvor mye spansk Irene kommer til å bruke, derfor er valg av samtalepartner under opptakene et avgjørende moment for analyseresultatene.

Ytterligere ett eksempel på hva man kan tolke som en pragmatisk bruk av kodeveksling finner vi i et opptak fra januar 2013 hvor Irene leker at hun serverer mat til far og mor:



(Opptak 47A, alder Irene 4;0, til stede: I: Irene, F: Far og M: Mor)

1) I: Og alt det er til meg, og alt det er til meg. Foten min... **Así que toda la comida, la comida está lista.** (...Slik at all maten, maten er klar.)

2) M: Hm.

3) I: **Podés comer uno postre y después,** dessert. (Du kan spise en dessert og etterpå dessert.)

4) M: No entiendo primero como el postre y después qué como? (Jeg skjønner ikke først spiser jeg dessert og etterpå hva spiser jeg?)

5) I: **Espagueti.** (Spagetti)

6) M: Pero es al revés, primero como el espagueti y después al postre. Vos porque querés hacer al revés? (Men det omvendt, først spiser jeg spagettien og etterpå desserten. Hvorfor vil du gjøre det omvendt?)

7) I: **Y porque después eh podés comer un poco de postre. Ahora sólo para probar.** (Og fordi etterpå eh kan du spise litt dessert. Nå bare for å prøve.)

8) M: Ah, bueno prøve, delicioso. (Ah, okay, prøve, herlig.)

9) I: **Ahora** middagen. (Nå middagen.)

10) M: Aca tengo el espagueti, acá está (?) (Her har jeg spagettien, her er (?))

11) I: **Me olvidé allí está tu espagueti.** (Jeg glemte der er spagettien din.)

12) F: Men mamma bestilte jo kylling.

13) I: Jo men det har hun fått.

I tur tre bruker Irene både det spanske «postre» og det norske «dessert» selv om hun trolig vet at de to ordene betyr det samme. Det kan være at hun bruker begge språkene for å skape en kontrast mellom det hun skal servere først og det hun skal servere etterpå.

Vi ser også at Irene bytter til norsk i tur 13 etter at far bryter inn i samtalen og henvender seg til henne på norsk. Altså bruker hun her språkene i tråd med hvilket språk samtaledeltakeren henvender seg til henne på.

I denne perioden er det også forekomster av turintern kodeveksling som kan relateres til at det norske og spanske leksikonet til Irene ikke alltid er overlappende. Med det så menes det at det kan være ord på norsk som hun ikke har synonymer for på spansk og omvendt. Riktignok har ikke foreldrene ført noen dagbok som dokumenterer hvilke ord Irene har lært til underveis i oppveksten, men noen ord synes likevel å være sterkere knyttet til det ene språket enn det andre. Noen eksempler kan være følgende:

(Opptak 41A, alder Irene 3;11, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor og LS: Lillesøster)

1) I: Og det var bare **broma** der for Claudia sa jeg tegna på veggen (*spøk*)

2) I: **¿Qué dice aquí?** Ispinna **dice** ispinn (*Hva står det her? Ispinna det står ispinn*)

Eksempel en med det spanske ordet «*broma*» antas å være et ord hvor hun ikke kjenner den norske ekvivalenten «spøk», og at det er årsaken til at hun velger det spanske ord i en ellers norsk ytring. Det samme gjelder for eksempel to, men her det et norsk substantiv som brukes i en ellers spanskspråklig ytring. På dette tidspunktet kjenner Irene til det spanske «*helado*» som en generell term for «iskrem», men det antas at hun ikke kjenner det spanske ordet for «ispinne».

Jeg har også funnet det å sitere som motiv for kodeveksling under denne siste perioden av undersøkelsen. Begivenheten her er at Irene og far leser i en bok sammen. Boka er på spansk og er kjent av Irene fra tidligere:

(Opptak 42A, alder Irene 3;11, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor, T: Tante og LS: Lillesøster)

1) F: Kan du lese det en gang til da, jeg husker ikke hva du sa.

2) I: «**Una vez había una princesa, una sirenita que es muy hermosa**». (*«Det var en gang en prinsesse, en havfrue som er veldig vakker»*.)

3) F: Ja, det er riktig.

4) I: Offer det?... Hva står det?

5) F: Der står det: «La Sirenita». (*«Havfruen»*.)

6) I: «**Que era muy hermosa**», står det og. (*«Som var veldig vakker»*.)

7) F: Nei, det står ikke der, men det står lenger inne i boka, tror jeg.

Irene kan på dette tidspunktet ikke lese, men husker fra tidligere lesetunder hva boka inneholder. Dermed siterer hun etter beste evne det hun husker ut fra bildene hun ser i boka. Ettersom hun har blitt lest for på spansk, kan man si at det også vil være mest naturlig å sitere fra det språket som har vært brukt i den aktuelle situasjonen.

Det neste eksempelet jeg skal vise til, kan tolkes som en kombinasjon av det å sitere og mangle ekvivalent på det andre språket. Familien er samlet til lunsj og vi får følgende replikkveksling:

(Opptak 46A, alder Irene 3;11, til stede: I: Irene, F: Far, M: Mor og BM: Bestemor)

1) I: En fiskekak.

2) F: Skal du ha fiskekake?

3) I: Ja.

4) F: Det har vi ikke her.

5) M: Tenés que esperar a volver a Noruega si querés fiskekake. Aca no se venden, hija. (*Du må vente til vi kommer tilbake til Norge hvis du vil ha fiskekake. Her selger de ikke det, jenta mi.*)

6) I: **A mí me gusta** fiskekake... **Dejame probar**. (*Jeg liker fiskekake... La meg få smake.*)

Ytring en er et svar på både fars og mors spørsmål om hva Irene ønsker å spise. Svaret kommer på norsk og kan dermed tolkes å være rettet mot far. Det er i hvert fall far som følger opp svaret med ytring to. Det kan også bety at far oppfattet at svaret var rettet mot han ettersom det ble brukt norsk. Samtalen fortsetter på norsk inntil mor bryter inn i ytring fem. Også hun bruker det norske ordet «fiskekake». Selv om mor kunne ha oversatt ordet til spansk gjør hun ikke det. Det kan henge sammen med det vi får forklart videre i ytringen. Det er et produkt som mor ikke er så kjent med, ettersom det ikke blir solgt der hvor hun vokste opp. «Fiskekakene» ble introdusert for henne da hun kom til Norge, og ettersom det muligens ble sett på som et særegent norsk produkt som hun ikke kjente fra før, har hun valgt å bruke den norske betegnelsen. Det har igjen ført til at Irene ikke har lært noe spansk ord for «fiskekake» og dermed bruker hun også det selv om ytringen for øvrig er spansk. At ytring seks har spansk som basisspråk må kunne forklares ut fra at hun svarer på en henvendelse fra mor. I denne ytringen siterer hun «fiskekake» fra mors ytring fem. Men som vi ser tilbake i ytring 1 så er det faktisk Irene som introduserer substantivet i samtalen og i realiteten mor som siterer Irene. Dette kan dermed også være et eksempel på viktigheten av å analysere større deler av en diskurs for å kunne gi best mulige analyser av de funn man har tilgjengelig.

Ytterligere et fenomen som finnes i korpusets fjerde del er det som kan kalles sammensmelting (blends). Sammensmelting kan defineres som det tospråklige barnets bruk av én fonologisk form for å uttrykke samme begrep på begge språk (Lanza, 1997: 163). Eksempler på ord fra korpuset som kan tolkes som slike sammensmeltinger er

1) **misme** (spansk: mismo, norsk samme)

2) jeg har ikke **mordiemeg** (spansk: no me he mordido, norsk: jeg har ikke bitt meg)

3) **frutar** (spansk: frutas, norsk: frukter)

#### 4) **barcen** (spansk: barco, norsk: båt)

I disse eksemplene har begrepene, unntatt eksempel to, klare fonologiske likhetstrekk på både norsk og spansk, og de smelter sammen til ett ord. Eksempel to er mer diskutabelt ettersom «*morder*» fonologisk ligger fjernt fra «bite». Jeg aner likevel en sammensmelting hvis vi sammenlikner «*morderme*» og «bite meg» og har derfor valgt å ta den med i sammenstillingen her. Lanza (1997: 165) mener slike sammensmeltinger kan tolkes som et midlertidig problem med å hente fram det riktige ordet fra leksikonet.

### 7.6.1 Konklusjon andre periode Argentina

Perioden omfatter en måneds opphold i Argentina og jeg har funnet at Irene opprettholder dominansen i norsk under hele denne perioden. Det kan ikke dokumenteres at innslaget av spansk øker i løpet av denne perioden i spanskpråklig miljø. I dette tilfellet førte altså ikke skiftet av miljø til endring i språkdominans. Årsaken kan være at oppholdets lengde denne gangen var for kort til å gi et slikt utslag, ikke minst med bakgrunn i at norsk nå i enda større grad er etablert sammenliknet med undersøkelsens periode to (første reise til Argentina). Under denne perioden var hun heller ikke i spanskpråklig barnehage, noe som innebærer mindre motivasjon for å bruke spansk, sammenliknet med første periode i Argentina.

Jeg har vist at Irene i stor grad velger språk ut fra språket til samtalepartneren. Hun bruker i stor grad spansk i samtale med mor, og norsk med far selv om det også finnes eksempler på det motsatte. Inkonsekvensen i språkvalg kan skyldes at Irene er vant med en tospråklig kontekst og derfor ikke finner det nødvendig å føre strengt enspråklige samtaler med sine foreldre.

Jeg har også påpekt at det er relativt få kodevekslinger internt i ytringene, noe som tilsier at Irene har god kompetanse i å skille norsk og spansk fra hverandre.

Jeg har også vist at enkelte kodevekslinger kan tolkes som uttrykk for at Irene mangler begreper i det ene språkets leksikon og derfor bruker det andre språket for å hindre sammenbrudd i samtalen. Jeg har også vist et eksempel på at kodeveksling kan brukes for å gi et utrop større tyngde og kraft. Perioden viser også at kodeveksling brukes for å sitere hva andre har sagt.

## 8 Oppsummerende diskusjon

Denne undersøkelsen viser hvordan tospråklig input og miljø påvirker et ungt barns språkbruk. Irene, som var 2;10 år idet undersøkelsen startet, vokser opp i Norge med en spanskspråklig mor og en norskspråklig far. Foreldrene har forsøkt å holde seg til strategien «en person – ett språk». Selv om dette i praksis har vist seg vanskelig, har det gitt grunnlaget for at Irene ved denne undersøkelsens start kan karakteriseres som tospråklig. Den spanske språklige inputen har primært kommet fra den daglige kontakten med mor, men også to kortere reiser foretatt før denne undersøkelsen startet, kan ha bidratt til tilegnelse av spansk. Hun har også sett spanskspråklige tegnefilmer, barneprogrammer og liknende på fjernsyn og datamaskin. Norsk er tilegnet primært gjennom input fra far, men ettersom familien er bosatt i Norge, er norsk også storsamfunnets språk og norsk input kommer derfor fra storsamfunnet, familie og barnehage. Før Irene startet i barnehagen ved 1;6 år, var hun hjemme med mor, slik at andelen spansk har vært relativ stor. Etter start i barnehagen er det rimelig å anta at andelen norsk input økte.

Undersøkelsen er delt i fire deler, og jeg har vist at Irene i undersøkelsens første del er dominant i norsk, men kodeveksler en del til spansk. Opptakene viser at kodevekslingen i denne perioden er preget av spanske enkeltord i ellers norske ytringer. En stor del av disse spanske ordene er substantiver og adjektiver. Jeg har ikke kunnet foreta noen analyse av det totale innholdet i Irene sitt mentale leksikon, men kodevekslingen kan være motivert ut fra at Irene mangler ord for disse begrepene i sitt norske leksikonet. Det kan også være at de finnes der, men at de spanske er lettere tilgjengelig. Det betyr i så fall at kodevekslingen er en form for «lingvistisk krykke» hvor de spanske ordene hentes fram fordi de er lettest tilgjengelig og dermed bidrar til å holde flyt i samtalen (Zentella, 2007:99).

Et annet motiv kan være at Irene har oppfattet at hun i hjemmet befinner seg i en tospråklig kontekst hvor kodeveksling er en akseptert og forstått språkbruk. Jeg har vist at foreldrene ikke holder seg strengt til «en person – ett språk»-strategien, men at de viser forståelse selv når Irene henvender seg til dem på det språket som ikke er forelderens førstespråk. Dermed er det heller ikke sikkert at Irene har tilstrekkelig motivasjon for å holde de to språkene strengt atskilt (Lanza, 1997: 322).

Jeg har også funnet at kodeveksling kan være motivert ut fra gjentakelse eller repetisjon. Det kan være konkret gjentakelse av hva en samtalepartner har ytret tidligere i diskursen og er således en form for sitering på det språket ytringen opprinnelig falt på (Saxton, 2010: 91).

Jeg har vist at Irene har tillagt en dukke, *Daisy* (Dolly), et spansk språk fordi hun har sett spanskspråklige versjoner av filmer hvor Mikke Mus og de andre figurene snakker spansk. Irene har under lek gitt dukken spanske replikker enten fordi hun gjentar konkrete utsagn hun husker fra filmene, eller fordi hun kopler spansk språk sammen med disse figurene og tegnefilmene. Sistnevnte tolkning innebærer at hun knytter språk til person (dukke) eller til domene. Med domenerelatert mener jeg at Irene knytter det å se på tegnefilm som en spanskspråklig aktivitet. Problemet med å avgjøre om det er et repetisjon av noe som er sagt, eller om det skyldes en generell kopling mellom person og språk, er at en repetisjonen ikke trenger å være umiddelbar. Den kan komme flere dager etter at det opprinnelige utsagnet falt.

Domenerelatert språkbruk kan også relateres til det Gumperz (1982: 60) kaller situasjonell kodeveksling. I dette ligger det at ulike språk brukes ved ulike anledninger som hjemme, skole, arbeid og liknende. Denne masteroppgaven viser også eksempler på situasjonell kodeveksling fordi Irene i flere eksempler velger språk etter hva som er samtalepartnerens språk. Overgangen til det Gumperz kaller konversasjonell kodeveksling kan likevel være flytende. Konversasjonell kodeveksling forstås som bruk av to språk for å oppnå en kommunikativ effekt. Gumperz (1982: 77) oppgir mottakerspesifisering som et motiv for konversasjonell kodeveksling. Det innebærer at man velger språk for å signalisere hvem av potensielt flere mottakere man henvender seg til. Eksempler på dette er også funnet i denne oppgavens korpus.

Ytterligere ett motiv for kodeveksling i tråd med oversikten til Gumperz og som er funnet i denne oppgavens korpus kan være interjeksjoner og ledd som fungerer som setningsutfyllere (Gumperz, 1982: 77)

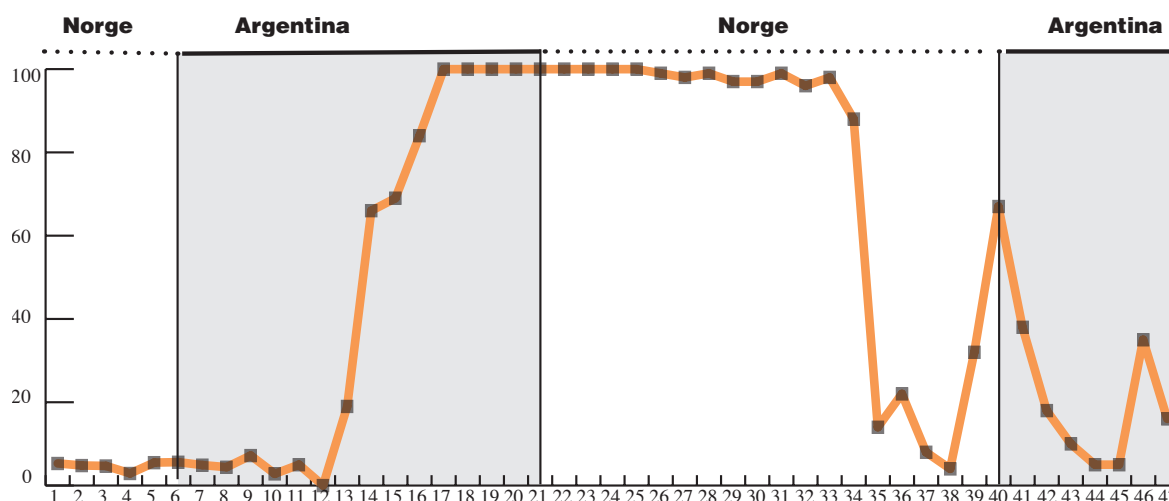
Ved juletider 2011 reiste familien til Argentina og dermed skiftet både det fysiske og det språklige miljøet. Far og mor som de nærmeste omsorgspersonene framstod som de samme som tidligere i sin språkbruk, men storsamfunnets språk endret seg fra norsk til spansk. Det som var det dominerende språket i storsamfunnet, ble minoritetsspråket som i prinsippet bare snakkes av far og Irene selv. Irene fortsatte i barnehage, men nå i en enspråklig spansk, hvor hennes norske ytringer ikke ble forstått av noen. Hjemme fortsatte Irene sin språkproduksjon som en forlengelse av undersøkelsens første periode i Norge: Dominant i norsk med noen innslag av spansk. I barnehagen gikk Irene inn i en stille periode og avsto totalt fra å snakke. Det kan knyttes flere og ulike motiver til denne tausheten. Man kan tenke seg at det er ukjente mennesker i et nytt miljø som gjør at Irene føler usikkerhet og dermed ikke ville snakke. Man kan også se for seg at endringene i det lingvistiske miljøet har

hatt betydning. I barnehagen var det ikke rom for norsk-spansk tospråklighet og dermed var muligheten for språklig utfoldelse kraftig redusert. Opplevelsen av ikke å bli forstått kan ha ført til et «språksjokk».

Den stille perioden kan dels også være et resultat av at Irene er en person som benytter seg av «innoverorienterte læringsstrategier» hvor hun tilegnet seg spansk språk gjennom observasjon og mental bearbeiding. En del av denne bearbeidingen kan ha vært at hun har repetert lavt for seg selv mye av det som har blitt sagt av spanskspråklige barn og voksne (Saville-Troike, 1998: 568).

Jeg har vist at etter om lag en måneds opphold i Argentina i starten av 2012 endret det dominante språket seg fra norsk til spansk. Undersøkelsen viser derfor at kontekst er en viktig faktor med tanke på barnets språkvalg. Denne samme effekten oppsto da Irene kom tilbake til Norge, men med den forskjell at skiftet av dominant språk tok lengre tid. Først tre og en halv måned etter hjemkomsten til Norge i mars 2012 overtok norsk som det dominerende språket igjen. Ved utgangen av 2012 reiste Irene på nytt til Argentina og var der i noe over en måned. Denne gangen skiftet ikke dominansforholdet mellom de to språkene, og årsaken antas å være at oppholdet denne gangen ikke var av lang nok varighet.

Jeg har også vist at skiftet fra et dominant språk til et annet, ikke har skjedd gradvis, men relativt raskt. Dette kan være et resultat av barnets innoverorienterte læringsstrategier (Saville-Troike, 1998: 568). De raske språkskiftene vises også av figur 6 som illustrerer andel spanske ord i hvert enkelt opptak i undersøkelsesperioden.



Figur 6: Andel spanske ord i prosent i hver enkelt transkripsjon gjennom undersøkelsesperioden. X-aksen viser transkripsjonsnummer, mens y-aksen viser prosentandel.

Undersøkelsen bygger også opp under hypotesen om at dominansforholdet mellom språkene har betydning for retningen på kodevekslingen. I dette ligger det at for en del av tilfellene med kodeveksling må de kunne tolkes som et resultat av dominans.



# Litteraturliste

- Apple, R. og P. Muysken 1989 [1987], *Language contact and bilingualism*, Edward Arnold, London
- Arnberg, L. 1987, *Raising Children Bilingually: The Pre-School Years*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon
- Bloomfield, L. 1967 [1933], *Language*, George Allen & Unwin LTD, London
- Chomsky, N. 1959, Review of Verbal behavior by B.F. Skinner, *Language*, 35(1), 26-58
- Döpke, S. 1992, *One Parent One Language: An Interactional Approach*, John Benjamins, Amsterdam
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L.A. 2006 [2004], *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Everett, L.E., Furseth, I. 2012 [2004], *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*, Universitetsforlaget, Oslo
- Gafaranga, J. 2007, *Talk in Two Languages*, Palgrave Macmillan, Hampshire
- Golden, A. 2005 [1998], *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Grosjean, F. 1989, "Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person", *Brain and language*, 36, 3-15
- Grosjean, F. 2010, *Bilingual – Life and Reality*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London
- Gumperz, J. 1982, *Discourse strategies*, Cambridge University Press, Cambridge
- Haugen, E. 1990, *Babels forbrødring – Om tospråklighet og språkplanlegging*, Universitetsforlaget, Oslo
- Heidum, C.H. 2009, "*Se te hace más difícil hablar los dos idiomas después*" : un estudio sobre el empleo de cambio de código en parejas bilingües español-noruego. Masteroppgave. Oslo: Det humanistiske fakultet. Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk. Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/123456789/25846/Heidum\\_master.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/123456789/25846/Heidum_master.pdf?sequence=1) [11.01.2013]
- Hoff E., C. Core, S. Place, R. Rumiche, M. Señor og M. Parra 2012, "Dual language exposure and early bilingual development.", *Journal of Child Language*, 39, 1-27. DOI:10.1017/S0305000910000759
- Labov, W. 1991 [1972], *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia
- Ladrero, M.d.C. 1990, *Spansk-norsk kontrastiv grammatikk*, Friundervisningens Forlag, Oslo
- Lanvers U. 2001, "Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching", *International Journal of Bilingualism*, 5 (4), 437-464
- Lanza, E. 1997, *Language Mixing in Infant Bilingualism – A sociolinguistic Perspective*, Oxford University Press, New York
- Leopold, L.F. 1970a[1939], *Speech Development of a Bilingual Child – A Linguist's record*, Vol 1, AMS Press, New York
- Leopold, L.F. 1970b [1949], *Speech Development of a Bilingual Child – A Linguist's record*, Vol 3, AMS Press, New York
- Leopold, L.F. 1970c [1949], *Speech Development of a Bilingual Child – A Linguist's record*, Vol 4, AMS Press, New York
- Löfgren, U. 2010 [2004], "Baronen som skjøt med kanonen" i Lande, A.K. og S. Nordnes (red.), *Den store forundringsboka*, Aschehoug, Oslo
- Messer, D. 2000, "State of the art: language acquisition" *The Psychologist*, vol 13, nr. 3, 138-143

- McLaughlin, B. 1984, *Second-Language Acquisition in Childhood: Volume 1. Preschool Children*, 2. utgave, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale
- Muysken, P. 2005 [2000], *Bilingual Speech. A Typology of Code-Mixing*, Cambridge University Press, Cambridge
- Myers-Scotton, C. 2008 [2006], *Multiple Voices – An introduction to Bilingualism*, Blackwell Publishing, Oxford
- Petersen, J. 1988, “Word-internal code-switching constraints in a bilingual child’s grammar,” *Linguistics*, 26, 479-493
- Rontu, H. 2005, *Språkdominans i tidig tvåspråkighet – Barnets kodväxling i kontext*, Åbo Akademis förlag, Åbo
- Saville-Troike, M. 1988, “Private speech: evidence for second language learning strategies during the “silent period””, *Journal of Child Language*, 15, 567-590
- Saxton, M. 2010, *Child Language: acquisition and development*, Sage Publications Ltd, London
- Sveen, A. red., K. E. Kristoffersen og H. G. Simonsen, 2005, *Språk. En grunnbok*, Universitetsforlaget, Oslo
- Tomasello, M. 2005, *Constructing a Language*, paperback-utgaven, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts og London
- Vihman, M.M. 1985, “Language differentiation by the bilingual infant”, *Journal of Child Language*, 12, 297-324
- Volterra, V., Taeschner, T. 1978, “The acquisition and development of language by bilingual children”, *Journal of Child Language*, 5, 311-326
- Weinreich, U. 1953, *Languages in Contact: Findings and Problems*, Linguistic Circle of New York, New York
- Zentella, A. C. 2007 [1997], *Growing Up Bilingual: Puerto Rican children in New York*, Blackwell Publishers, Malden

# Vedlegg 1: Samtykkeskjema norsk

## **Invitasjon til deltakelse i en studie om kodeveksling**

Med dette forespørres du om å delta i en mastergradsstudie om kodeveksling. Undersøkelsen vil bli gjennomført av undertegnede som studerer spansk språk ved Universitetet i Oslo i Norge.

Formålet med denne studien er å kartlegge og analysere kodevekslingen mellom norsk og spansk hos et tre år gammelt barn. Målet er å finne ut om kodevekslingen kan karakteriseres som språkforvirring eller om barnet har en form for bevissthet om at det snakker to språk. Barnet er undertegnede datter, og du bes delta i samtaler med barnet med det formål å fremskaffe tospråklig materiale som kan inngå i masteroppgaven. Samtalene kan være «frie» eller mer «bundne». Med frie samtaler forstås at man kan prate om hva som helst, bundne samtaler er knyttet opp til konkrete hendelser som lesestund, prat ved middagsbordet eller ved arrangert lek. Om dere har barn som deltar i samtalene som tas opp, må dere også godkjenne at disse får delta i studien. Det er fint om dere i så fall enkelt kan forklare barna hva de deltar i.

Det vil bli gjort digitale opptak av samtalene, med det formål å senere hente ut tospråklig materiale som kan analyseres. Primært er det altså barnets utsagn som skal analyseres, men dine ytringer vil kunne inngå som en del av den samtalen barnet fører. Det er ikke meningsinnholdet som sådan i samtalene som er viktig, men det at barnet i uformell samtale i større eller mindre grad benytter seg av både spansk og norsk. Samtaler som eventuelt inneholder personsensitive opplysninger, eller på annen måte kunne oppfattes som belastende om de ble offentlig kjent, vil ikke inngå i materialet. Slike opptak vil umiddelbart bli slettet. Du som deltaker har rett til å kreve sletting av en samtale du mener er upassende og hvor du er deltaker. Kravet om sletting kan fremsettes umiddelbart eller på et hvilket som helst senere tidspunkt før oppgavens innlevering.

Opptakene vil bli gjort med en digital opptaker for senere å overføres til en datamaskin. Det vil så bli gjort utskrifter av samtalene som skal inngå i studien. Ingen av deltakerne vil bli identifisert ved navn.

Alle opptak og utskrifter av samtaler vil bli slettet ved prosjektets avslutning, senest juni 2013. All deltakelse i prosjektet er frivillig, og et samtykke kan når som helst trekkes tilbake uten videre begrunnelse. Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data behandles konfidensielt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Har du ytterligere spørsmål rundt studien kan jeg kontaktes på telefon [...], eller via epost [...].

Du kan også kontakte min veileder professor Birte Stengaard ved institutt for litteratur, områdestudier og europieske språk på telefonnummer [...], eller på e-post: [...]

Ønsker du å delta må du signere vedlagte samtykkeerklæring og returnere den til meg.

Med vennlig hilsen  
Terje Lien

**Samtykkeerklæring:**

Vi har mottatt informasjon om Terje Liens studie i kodeveksling, og ønsker å delta i undersøkelsen.

Dato: .....

Sted: .....

Signatur .....

Telefonnummer .....

**Vi gir herved tillatelse til å bruke språklig data fra våre barn i undersøkelsen:**

Signatur.....

Signatur: .....

Telefonnummer.....

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema spansk

### **Solicitud de participación en proyecto de investigación sobre cambio de código**

Con este formulario se le solicita participar en un estudio de maestría sobre cambio de código. El trabajo de indagación será realizado por el abajo firmante quien estudia idioma español en la Universidad de Oslo en Noruega.

El objetivo de este estudio es describir y analizar el cambio de código entre noruego y español realizado por una niña de 3 años. El trabajo se propone averiguar si el cambio de código puede caracterizarse como una confusión entre idiomas o si la niña es en alguna manera conciente de que habla dos idiomas. La menor participante es hija del abajo firmante y a usted se le pide tomar parte en diálogos con la niña con el objetivo de procurar material en ambos idiomas que pueda ser incluido en la tesis de maestría. El diálogo puede ser “libre” o con “tema fijo”. Con diálogos libres se entiende que se puede hablar de cualquier cosa, los diálogos con tema fijado están ligados a actividades concretas como momentos de lectura, charlas de sobremesa o juegos organizados. Si usted tiene niños que participan en los diálogos que se recopilan, debe también aceptar que ellos tomen parte en el estudio. Es una buena idea que pueda explicar a los niños, -aunque sea de manera sencilla- en lo que están participando.

Se harán grabaciones digitales de los diálogos con el propósito de juntar material en ambos idiomas que pueda ser analizado. Principalmente serán los enunciados de la niña los que serán analizados, pero sus afirmaciones pueden ser tenidas en cuenta como parte del diálogo que ella realiza. No es el contenido en sí del diálogo lo que me interesa analizar sino el hecho de que la niña en conversaciones informales se sirva en mayor o menor medida tanto del español como del noruego.

Los diálogos que puedan contener información personal o que de una u otra forma puedan resultar perjudiciales de hacerse públicos no serán incluidos en el material. Estos contenidos serán desechados. El participante tendrá derecho a exigir la eliminación de algún diálogo que considere inapropiado. Esta demanda se podrá presentar inmediatamente o en cualquier momento posterior a la grabación antes de que el trabajo sea entregado para su corrección.

La grabación se realizará con una grabadora digital para ser posteriormente pasada a un ordenador. Los diálogos serán transcritos y ninguno de los participantes será identificado con su nombre.

Todas las grabaciones y transcripciones de los diálogos serán eliminados al final del proyecto, a más tardar en junio de 2013. Toda participación en el proyecto es voluntaria y la autorización de su parte puede ser denegada en cualquier momento sin necesidad de justificación. Se cumplirá con el deber de confidencialidad sobre la información recibida.

El proyecto se inscribe en “Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS”.

Si usted quiere hacer alguna consulta sobre el proyecto, puede contactarme al [...], o por correo electrónico [...] Puede también contactarse con mi profesora tutora Birte Stengaard en el instituto de literatura, estudios de área e idiomas europeos al [...], o por correo electrónico: [...]

Si desea participar en el proyecto debe firmar la siguiente declaración de consentimiento.

### **Declaración de consentimiento**

Hemos recibido información sobre el estudio de cambio del código y queremos participar en la investigación.

Fecha: .....

Lugar: .....

Firma:.....

Número de teléfono: .....

Por la presente damos aprobación para que los datos lingüísticos de nuestros hijos se puedan usar en la investigación.

Fecha: .....

Lugar: .....

Firma: .....

Número de teléfono: .....